

Leandro Costa Schmitz

**ABORDAGEM EXPERIENCIAL NO ENSINO DE  
ADMINISTRAÇÃO: ANÁLISE DA EFETIVIDADE NA  
DISCIPLINA DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS**

Tese submetida ao Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Hans Michael Van Bellen

Coorientadora: Profa. Dra. Graziela Dias Alperstedt

Florianópolis  
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária  
da UFSC.

Schmitz, Leandro Costa

Abordagem experiencial no ensino de Administração:  
análise da efetividade na disciplina de Gerenciamento  
de Projetos / Leandro Costa Schmitz ; orientador, Hans  
Michael Van Bellen ; co-orientadora, Graziela Dias  
Alperstedt. - Florianópolis, SC, 2013.  
250 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-  
Graduação em Administração.

Inclui referências

1. Administração. 2. Gerenciamento de projetos. 3.  
Abordagem experiencial. 4. Ensino de Administração. I.  
Van Bellen, Hans Michael . II. Alperstedt, Graziela  
Dias. III. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Programa de Pós- Graduação em Administração. IV.  
Título.

Leandro Costa Schmitz

**ABORDAGEM EXPERIENCIAL NO ENSINO DE  
ADMINISTRAÇÃO: ANÁLISE DA EFETIVIDADE NA  
DISCIPLINA DE GERENCIAMENTO DE PROJETOS**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor em Administração”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 24 de junho de 2013.

---

Prof.<sup>a</sup> Eloise Helena Livramento Dellagnelo, Dr.<sup>a</sup>  
Coordenadora do Curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof. Hans Michael Van Bellen, Dr.  
Orientador  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Graziela Dias Alperstedt, Dr.<sup>a</sup>  
Coorientadora  
Universidade do Estado de Santa Catarina



**Banca Examinadora:**

---

Prof.<sup>a</sup> Bernadete Limongi, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade Federal de Santa Catarina

---

Prof.<sup>a</sup> Martha Kaschny Borges, Dr.<sup>a</sup>  
Universidade do Estado de Santa Catarina

---

Prof. Alexandre Nicolini, Dr.  
Universidade do Grande Rio



Este trabalho é dedicado a minha  
esposa Janaina e a minha filha Sofia.





## AGRADECIMENTOS

Quatro anos é muito tempo. Nesse período, em uma breve retrospectiva de vida, minha primeira filha nasceu. Passei no concurso para professor na UDESC e fui aprovado no estágio probatório. Ministrei pelo menos 24 h/a de disciplinas por semana, ao mesmo tempo em que me dedicava as disciplinas e ao estudos no doutorado. Comecei a construir minha casa. Em quatro anos muita coisa acontece. Mas tudo isso só foi possível graças ao apoio e a ajuda de outras pessoas.

Inicialmente quero agradecer ao Prof. Dr. Hans Michael van Bellen, por sua orientação, compreensão e exemplo profissional. Agradeço igualmente aos demais membros de minha banca, professores doutores, Bernadete Limongi, Martha Borges e Alexandre Nicolini, por sua indispensável contribuição ao trabalho desde o momento da qualificação. Manifesto, também, minha consideração e agradecimento aos demais professores do Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, funcionários e colegas de curso. Propositamente deixei para o fim o agradecimento a Profa. Dra. Graziela Dias Alperstedt, pois além de seu apoio integral e orientação como professora, ela também é uma amiga muito especial, permitindo-me a ligação com o próximo grupo de pessoas as quais sou agradecido: minha família e amigos.

As orientações acadêmicas são determinantes para o sucesso de um trabalho de doutorado, mas posso afirmar, sem medo de equívocos, que o suporte familiar é o elemento indispensável nesse processo. Por esse motivo, não posso exprimir em palavras o agradecimento a minha família: minha esposa Janaina, com sua compreensão e estímulo, meus pais, Moisés e Sandra, grandes incentivadores de meus estudos, meu irmão Leonardo, com seu bom humor contagiante, e meus avós. Nesse momento, torna-se presente em minha lembrança a figura de meu avô materno, o vô Miro, que em conjunto com minha avó, Vilda, sempre fizeram o que estava ao alcance para ajudar meus pais em minha formação escolar. Além disso, meu avô vibrava comigo a cada pequena conquista ou vitória, o que sempre considerei um combustível para seguir adiante.

Enfim, correndo o risco de não citar todas as pessoas que foram importantes em minha caminhada, encerro os agradecimentos na expectativa de poder retribuir toda orientação, carinho e amor que recebi. Muito obrigado!



Se você acha que pode fazer, isto é confiança. Se  
você fizer, isto é competência.

(Blanchard, 2001)



## RESUMO

A presente pesquisa partiu da insatisfação com o formato tradicional atribuído à dinâmica de ensino e aprendizagem utilizada na disciplina de Gerenciamento de Projetos, integrante da grade curricular de grande parte dos cursos de graduação em Administração. Sob o ponto de vista do docente, essa inquietação levou a algumas mudanças na condução da disciplina, que passou a contemplar uma iniciativa de aprendizagem experiencial, implementada por meio da execução de um projeto. Após aproximadamente sete anos de utilização dessa dinâmica, este trabalho busca verificar sua efetividade no desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos. Nesse sentido, a dinâmica aplicada na disciplina foi descrita e os alunos que a cursaram foram consultados por meio do emprego de dois instrumentos de levantamento de dados: um qualitativo, com o uso de *focus group*, e outro quantitativo, com o uso da técnica de *survey*. A aplicação do *focus group*, em três sessões, convergiu para a identificação de um conjunto de competências e de capacidades e habilidades referenciadas por autores da área de gerenciamento de projetos. O resultado desta abordagem qualitativa foi posteriormente validado pela técnica de *survey*, que obteve 190 respostas para os 763 questionários enviados aos alunos que cursaram a disciplina entre o primeiro semestre do ano de 2007 e o segundo semestre do ano de 2012. Dessa forma, foi evidenciado o desenvolvimento das seguintes competências para o gerenciamento de projetos: estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho; saber organizar o fluxo de informações e facilitar a comunicação; estabelecer uma relação harmoniosa com a equipe; promover a delegação de responsabilidades; saber aplicar técnicas de gerenciamento de projetos para acompanhar o desempenho; saber quando há necessidade de promover mudanças na equipe para não comprometer o resultado; ser capaz de promover alterações de rumo e adaptações, mantendo a consistência do projeto; saber planejar e assumir uma postura proativa diante do trabalho a ser realizado.

**Palavras-chave:** Gerenciamento de projetos. Abordagem experiencial. Ensino de Administração.



## ABSTRACT

This research started from dissatisfaction with the traditional format assigned to the dynamics of teaching and learning used in the subject Project Management, part of the curriculum of most undergraduate courses in Business Administration. From the point of view of the teacher, this concern has led to some changes in the way the subject was conducted, which now includes an initiative for experiential learning, implemented through the execution of a project. After seven years of using this dynamic, this work seeks to evaluate its effectiveness in developing skills for managing projects. In this sense, the dynamics applied in the subject was described and the students that attended it were consulted through the use of two instruments for data collection: one qualitative, using focus groups, and a quantitative method using the survey technique. The application of the focus group, in three sessions, converged to the identification of a set of competences, abilities and skills referenced by authors in the field of project management. The result of this qualitative approach was further validated by the survey technique, which obtained 190 responses to questionnaires sent to 763 students that attended the subject between the first half of 2007 and the second semester of 2012. Thus, it was evident the development of the following competences for project management: to establish a relationship of leadership and to keep human resources motivated; to know how to organize the flow of information and facilitate communication; to establish a harmonious relationship with the team; to promote the delegation of responsibilities; to know how to apply project management techniques to track performance; to know when changes in the team are needed to avoid compromising the results; to be able to make changes and adjustments in direction; to maintain the consistency of the project; to know how to plan and take a proactive stance towards the work to be performed.

**Keywords:** Project management. Experiential learning. Teaching management.





## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – A linha de produção do Administrador. ....	71
Figura 2 – Os quatro paradigmas para análise da teoria social. ....	77
Figura 3 – Dimensões estruturais da abordagem experiencial. ....	95
Figura 4 – Semestre no qual cursou a disciplina. ....	177
Figura 5 – Desenvolvimento das competências identificadas: barra.....	179
Figura 6 – Desenvolvimento das competências identificadas: radar.....	180
Figura 7 – Hierarquização das competências identificadas.....	181
Figura 8 – Desenvolvimento das habilidades e capacidades: radar. ....	183
Figura 9 – Desenvolvimento das habilidades e capacidades: barras. ....	184
Figura 10 – Hierarquização das habilidades e capacidades. ....	185
Figura 11 – Visão a respeito de afirmações sobre a disciplina: barras.....	189
Figura 12 – Visão a respeito de afirmações sobre a disciplina: radar .....	190



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Comparação entre as abordagens de ensino e aprendizagem .....	55
Quadro 2 – Maturidade e suas dimensões.....	58
Quadro 3 – Síntese de saberes e de saber-fazer de Le Boterf. ....	109
Quadro 4 – Habilidades, conhecimentos e capacidades do gestor de projeto. ....	115
Quadro 5 – Definições constitutiva e operacional da pesquisa. ....	118
Quadro 6 – Estrutura para tratamento qualitativo dos dados. ....	122



## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

PMI – Project Management Institute

EnEPQ – Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade da ANPAD

ANPAD – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

ESAG – Centro de Administração e Sócio Econômicas

EAD – Ensino à Distância

LDBEN – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

GP – Gerente de Projeto



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>27</b>
1.1 OBJETIVOS .....	33
1.1.1 Objetivo Geral.....	33
1.1.2 Objetivos Específicos .....	33
1.2 JUSTIFICATIVA .....	33
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>39</b>
2.1 PRINCIPAIS CONCEITOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO .....	39
2.2 VISÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM .....	46
2.2.1 Abordagem tradicional.....	47
2.2.2 Abordagem comportamentalista .....	48
2.2.3 Abordagem humanista .....	49
2.2.4 Abordagem cognitivista.....	50
2.2.5 Abordagem sociocultural .....	51
2.2.6 Considerações sobre as abordagens .....	54
2.3 PEDAGOGIA OU ANDRAGOGIA?.....	56
2.4 O ENSINO SUPERIOR.....	61
2.5 O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO .....	68
2.6 A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL.....	83
2.6.1 O legado de John Dewey.....	84
2.6.2 O legado de Kurt Lewin .....	87
2.6.3 O legado de Jean Piaget.....	89
2.6.4 Aspectos centrais da aprendizagem experiencial .....	92
2.7 O GERENCIAMENTO DE PROJETOS.....	98
2.8 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA.....	102
2.8.1 Habilidades e aptidões do gestor de projetos.....	110
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>117</b>
3.1 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	118
3.1.1 Abordagem qualitativa: técnica de <i>focus group</i> .....	119
3.1.2 Abordagem quantitativa: técnica de <i>survey</i> .....	123
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>127</b>
4.1 A DINÂMICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	127
4.1.1 Primeira etapa: mobilização e iniciação .....	128
4.1.2 Segunda etapa: planejamento .....	130
4.1.3 Terceira etapa: execução, monitoramento e controle .....	133
4.1.4 Quarta etapa: encerramento.....	134
4.2 ANÁLISE DOS DADOS DO FOCUS GROUP.....	135
4.2.1 <i>Focus group</i> com gerentes de projeto .....	135
4.2.2 <i>Focus group</i> com líderes de equipe.....	146
4.2.3 <i>Focus group</i> com participantes do projeto .....	162
4.2.4 Análise geral das sessões de <i>focus group</i> .....	174

4.3	ANÁLISE DOS DADOS DO SURVEY .....	177
<b>5</b>	<b>CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....</b>	<b>201</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>209</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO FOCUS GROUP .....</b>	<b>214</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>215</b>
	<b>APÊNDICE C – GRUPO FOCAL – GERENTES.....</b>	<b>219</b>
	<b>APÊNDICE D – GRUPO FOCAL – LÍDERES DE EQUIPE ....</b>	<b>228</b>
	<b>APÊNDICE E – GRUPO FOCAL – PARTICIPANTES .....</b>	<b>241</b>



## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como motivação inicial a insatisfação com o formato tradicional atribuído à dinâmica de ensino e aprendizagem utilizada na disciplina de Gerenciamento de Projetos, integrante da grade curricular de grande parte dos cursos de graduação em Administração. Sob o ponto de vista do docente, essa inquietação levou a algumas iniciativas de mudança na condução da disciplina.

Em seu formato tradicional, a temática do gerenciamento de projetos é abordada de forma teórica, com os alunos elaborando como trabalho da disciplina um plano de gerenciamento do projeto, ou plano do projeto, que é um documento que serve de guia para execução posterior. Nesse sentido, apesar da disciplina abordar o gerenciamento de projetos, a ênfase recai apenas sobre o planejamento da execução.

O parágrafo anterior permite verificar que o gerenciamento de projetos é maior que seu planejamento. De fato, ele ocorre necessariamente a partir de sua execução, implicando em atividades de comparação entre o planejado e o realizado, tomadas de decisão, correções de rumos, gerenciamento de mudanças, balanceamento entre demandas conflitantes, negociação de alternativas, etc. Enfim, são os desafios encontrados na execução que tornam o gerenciamento de projetos um trabalho complexo e com crescente relevância nas organizações. Logo, essa argumentação permite observar que a compreensão dos alunos sobre essa disciplina seria maior se participassem da execução de um projeto. Foi exatamente essa a mudança implementada.

Em linhas gerais, no início do semestre letivo os alunos são convidados a realizar um projeto, de sua escolha, mas limitado a uma temática com relevância social. Então a turma, considerada a equipe do projeto, passa a se organizar para atender os objetivos definidos, aplicando a teoria estudada nas atividades desempenhadas. O trabalho é realizado tendo como base a abordagem de gerenciamento de projetos apresentada pelo *Project Management Institute* – PMI. O professor assume um papel de facilitador e consultor do projeto, mas não deixa de abordar os aspectos teóricos durante as aulas.

A iniciativa foi inicialmente aplicada no segundo semestre do ano de 2005 e aprimorada durante os semestres seguintes, com crescente respaldo por parte dos alunos, demais professores e instituição. Em 2007 surgiu a oportunidade de relatar a experiência em um artigo apresentado no I Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ, que posteriormente recebeu *fast-track* e foi publicado no

periódico Cadernos EBAPE.br, sob o título “Gerenciamento de projetos: uma experiência de aprender fazendo”. O artigo proporcionou a troca de mensagens com colegas professores de outras instituições, e foram exatamente alguns deles mais próximos que encorajaram o aprofundamento do estudo dessa prática, originando esta pesquisa.

A dinâmica que caracteriza a condução da disciplina de gerenciamento de projetos foi implantada de forma empírica e não se fundamentou em nenhuma abordagem formal do processo de ensino e aprendizagem. Sua evolução foi praticamente um processo de tentativa e erro, tendo como objetivo tornar o assunto mais interessante, significativo e envolvente para os alunos. A inquietação original pode ser refletida na seguinte pergunta: Como ensinar gerenciamento de projetos sem gerenciar de fato um projeto? Foi apenas com a oportunidade de desenvolver o presente trabalho que se recorreu à pesquisa de outras iniciativas, de fundamentos teóricos, de abordagens pedagógicas, que podem ajudar a formalizar e analisar a efetividade de uma metodologia para o ensino de gerenciamento de projetos.

Ao entrar no estudo desse tema, foi possível verificar que esse tipo de iniciativa, que privilegia a experiência dos alunos, caracteriza uma abordagem pedagógica que, de muitas formas, se contrapõe ao formato tradicional de ensino e aprendizagem. Além disso, evidenciou-se uma problemática bem mais ampla, que atinge grande parte das disciplinas e abordagens utilizadas rotineiramente no ensino superior.

Apesar da utilização recorrente do conceito de formato tradicional de ensino e aprendizagem, ele está longe de ser inequivocamente delimitado. Entretanto, ele pode ser entendido como aquele que reúne, em boa quantidade, as seguintes características:

- a) papel central do professor, enfatizado pela própria distribuição física da sala de aula, no qual o docente assume o papel de “sabe tudo” e a responsabilidade total pelo processo de ensino-aprendizagem: “Assim são enchidos aqueles recipientes vazios chamados alunos” (MINTZBERG, 2006, p.51);
- b) ênfase na realização de aulas expositivas, também conhecido como o método “saliva e giz”; afinal é o professor que detém o conhecimento que é transmitido para os alunos;
- c) pouco diálogo e participação dos alunos, que assumem uma postura passiva perante as aulas, sem a possibilidade de discussão do conteúdo, das técnicas e das formas de avaliação;

- d) desconsideração do contexto e do conhecimento prévio dos alunos, ou seja, de suas experiências profissionais e de vida.

Dentro da abordagem tradicional da aula universitária, Libâneo (2011) argumenta que o método de dar aula é principalmente o expositivo, valorizando a habilidade de memorização do aluno, que deve repetir a matéria exposta nas provas, também utilizadas como instrumento de controle e coerção. O conceito que ilustra bem o discente é o de aluno “esponja” (*Ibidem*, p.6), que absorve o conhecimento e posteriormente, quando pressionado, devolve aquilo que absorveu.

Apesar da impossibilidade de generalizar a inadequação do processo de ensino e aprendizagem tradicional, reconhecendo sua aplicabilidade a determinados conteúdos, sua utilização irrestrita tende a frustrar os envolvidos. A insatisfação proveniente do esgotamento desse formato manifesta-se de diversas formas. Masetto (1992) argumenta que o problema “sala de aula” vem se avolumando significativamente e caracteriza-se, por um lado, pelas reclamações recorrentes dos estudantes quanto à inutilidade de assistir uma aula, que não agregaria muito em comparação à leitura de um livro, por exemplo, fazendo a presença descartável. Em outras palavras, a queixa dos alunos passa pelo não aproveitamento do tempo em sala de aula, por explicações e conteúdos desarticulados. Do lado dos docentes, a insatisfação manifesta-se pela angústia e desânimo diante do desinteresse, desmotivação e indisciplina dos alunos. O resultado: “todos os integrantes da situação sala de aula infelizes, desanimados e em conflito” (MASETTO, 1992, p.16).

Em síntese, o problema da situação da sala de aula é entendido como decorrente do excesso de utilização de métodos tradicionais de ensino e aprendizagem, mas pode-se evidenciar que por detrás dessa aparente simplicidade reside um problema complexo, desde sua origem, composição e possibilidade de resolução. De fato, Gil (2010, p.157) observa que “mesmo professores dedicados, que gostam de ensinar, que têm apreço pelos estudantes, que pesquisam e ministram conteúdos atualizados sofrem críticas relacionadas aos meios utilizados para facilitar a aprendizagem dos estudantes”.

Logo, é importante salientar que a problemática da situação da sala de aula não se resume à adoção de um ou outro método de ensino e aprendizagem, mas à adoção de um método contextualizado, adequado às necessidades de cada conteúdo específico. Nesse sentido, Limongi (2010, informação verbal) destaca que “o conteúdo é que dita a técnica

de ensino, e não o contrário”<sup>1</sup>. Entretanto, para que se possa optar pela abordagem mais adequada, é fundamental o conhecimento das abordagens disponíveis e de práticas bem sucedidas.

Conforme poderá ser observado no presente trabalho, não obstante a significativa evolução da preparação dos docentes para o exercício da docência, esta preparação ainda pode ser considerada aquém da necessária para superar os desafios impostos pela problemática descrita. Com vistas a ocupar um pouco do espaço disponível dentro da temática abordada, esta pesquisa apresentará os principais conceitos e processos de ensino e aprendizagem, discutirá as abordagens pedagógica e andragógica, para posteriormente aprofundar-se no ensino experiencial, como alternativa para organização do processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Gerenciamento de Projetos, em um curso de graduação em Administração.

Para justificar a adoção de iniciativas de aprendizagem baseadas na experiência é recorrente a referência à necessidade de preparação para enfrentar novos desafios e mudanças. Borges<sup>2</sup> (2010) destaca que diversos fatores modificam as formas de produção, de acumulação do conhecimento e que, no âmbito educacional, percebem-se significativas mudanças nos processos de ensino e aprendizagem. Entre elas podem-se citar a busca por relevância, a aderência às práticas do mundo real, a adequação tecnológica e a complexidade dos problemas encontrados.

Nesse sentido, Schön (2000, p. 16) afirma que os “problemas do mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem delineadas”, como geralmente ocorre em sala de aula, mas de forma imprevisível, desordenada, caótica. Esse cenário leva Fiore *et al.* (2007) a verificar que a aquisição de conhecimento e habilidades para os complexos locais de trabalho atuais atravessa processos cognitivos, variando da percepção e memória para a resolução de problemas e tomada de decisão.

Dentre as áreas de conhecimento que mais recebem o impacto das mudanças destacadas está a Administração, mas que infelizmente também parece uma das menos preparadas para lidar com elas em seu processo de formação e desenvolvimento profissional. Para citar um exemplo, Nicolini (2003) evidencia que após a regulamentação do ensino de Administração no Brasil, pelo Conselho Federal de Educação,

---

<sup>1</sup> Informação recebida da Profa. Dra. Bernadete Limongi, na ocasião da qualificação da presente tese.

<sup>2</sup> Comentário realizado pela Profa. Dra. Martha Kaschny Borges, disponível em documento sobre a qualificação da presente tese.

no ano de 1966, passaram-se 27 anos até que houvesse a primeira alteração no currículo mínimo. Ou seja, todas as alterações ocorridas no mundo, como a globalização, novas tecnologias, surgimento da internet e desenvolvimento da microeletrônica, que mudaram radicalmente a forma de fazer negócios, logo, de administrá-los, não foram contempladas até 1993. De lá para cá foram pequenas as mudanças nesse contexto, sendo mantido o ensino tradicional nas escolas de Administração que, “como estão estruturadas, mais se parecem com uma fábrica do que com um laboratório” (NICOLINI, 2003, p. 48).

A situação das escolas de Administração é agravada pelas características intrínsecas das correntes de pensamento dominantes nesse campo do conhecimento. Essas especificidades, somadas à resistência à mudança, à falta de preparação dos professores e a outros fatores, fazem com que o ensino de Administração seja predominantemente descritivo, ou seja, são utilizadas a exposição oral, a leitura e discussão de casos, reais ou não, encontrados em livros ou elaborados por professores. Em outras áreas do conhecimento, como é o caso da Medicina e Odontologia, os estudantes aprendem em contato com situações práticas, efetivamente tratando pacientes reais em seu futuro ambiente de trabalho. Os estudantes de Medicina e Odontologia saem da universidade médicos e dentistas. Os engenheiros e arquitetos também constantemente se envolvem na elaboração de projetos, da mesma forma que serão requeridos após sua formação. Mas será que um estudante de Administração sai da universidade administrador? Como ele pode ser considerado um administrador sem nunca haver administrado ou gerenciado algo?

Esses últimos questionamentos despertam a atenção para o fato de que talvez não seja a organização correta de disciplinas e bons professores e alunos, suficientes para a formação de bons administradores. Ou, conforme destacou Nicolini (2003, p.49), citando o relator da regulamentação do ensino de Administração em 1993, a grade curricular possui “um valor secundário dentro de uma correta filosofia educacional: [...] cabe à metodologia escolar, procurando reconstruir a experiência e sua organicidade, através desse instrumento, o papel mais importante”.

A preocupação com o desenvolvimento de gerentes, enfatizando a pós-graduação, mas com aplicação ao ensino superior, levou o pesquisador canadense, Henry Mintzberg (2006, p.13), a partir da consideração do gerenciamento como “uma prática que deve mesclar uma boa quantidade de habilidade (experiência) com alguma quantidade de arte (*insight*) e alguma ciência (análise)”, a concluir que o

desenvolvimento de gerentes exigirá uma abordagem alternativa, que estimule o aprendizado com sua própria experiência. O autor destaca que, em outras palavras, trata-se de “incorporar a habilidade nascida da experiência e a arte de gerir à educação gerencial e daí levá-las de volta à prática administrativa” (*Ibidem*, p.13). Considera-se que esse exercício permite a reflexão necessária para que o aprendizado de fato ocorra.

Apesar do papel fundamental desempenhado pela experiência no ensino de Administração, são raras as iniciativas para contemplá-la que superam os tradicionais trabalhos de campo e chegam efetivamente à execução. Essa situação se agrava em disciplinas com caráter prático mais intenso, como é o caso do Gerenciamento de Projetos, presente na grade curricular de grande parte dos cursos no Brasil, mesmo com nomenclatura nem sempre coincidente.

A escassez dessas iniciativas ainda é maior se considerada a análise de sua efetividade. Afinal, não basta advogar em prol de um processo de ensino e aprendizagem com caráter prático, aplicado. É fundamental analisar se as experiências proporcionadas são efetivas no desenvolvimento das competências esperadas para o exercício profissional. É nesse sentido que a presente pesquisa aporta sua contribuição.

Diante dessa contextualização, enuncia-se a seguinte pergunta de pesquisa: **A abordagem experiencial é efetiva no desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos, quando aplicada em uma disciplina específica em um curso de graduação em Administração?**

Para responder a essa pergunta, foram utilizadas duas técnicas de levantamento e análise de dados. A primeira abordagem, qualitativa, aplicou a técnica do *focus group*, ou grupo focal, com três grupos de alunos que cursaram a disciplina de Gerenciamento de Projetos, ministrada na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC/ESAG, em semestres anteriores. A partir dos dados coletados, a análise ocorreu por meio da categorização simples com a identificação de situações complexas, nas quais as competências foram exercidas, e a forma como os participantes lidaram com essas situações.

A segunda abordagem, quantitativa, aplicou a técnica de *survey* com envio de questionário eletrônico para 763 alunos egressos da disciplina de gerenciamento de projetos. A utilização dessa abordagem visou validar os resultados obtidos com a técnica do grupo focal, o que foi verificado para a população em análise por meio do uso de estatística descritiva.

## 1.1 OBJETIVOS

A partir da contextualização e problemática apresentadas no tópico anterior, apresentam-se os objetivos da presente pesquisa.

### 1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a efetividade da abordagem experiencial no desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos, quando aplicada em uma disciplina específica em um curso de graduação em Administração.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- a) Descrever a metodologia, baseada na aprendizagem experiencial, utilizada na condução das aulas na disciplina de gerenciamento de projetos ministrada na UDESC/ESAG;
- b) Levantar as competências desenvolvidas durante a aplicação da metodologia desenvolvida;
- c) Validar o desenvolvimento das competências identificadas.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

O cenário educacional aponta para a existência de uma problemática que se manifesta, talvez em sua face mais frustrante, no desinteresse dos estudantes pelos conteúdos ministrados. Essa é uma questão complexa que seguramente apresenta várias origens que abrangem o estado individual do aluno, a preparação do professor, o ambiente de ensino, o conteúdo a ser ministrado, as metodologias utilizadas, enfim, aponta para os três principais componentes envolvidos no processo de aprendizagem: o professor, o aluno e o conteúdo.

Boa parte da bibliografia disponível sobre os problemas e desafios do ensino superior enfatiza contextos que estão apenas parcialmente presentes na realidade brasileira. Por exemplo, conforme ilustrado por Limongi<sup>3</sup>, os alunos brasileiros encontram uma realidade bastante diferente daquela encontrada por seus pares americanos e europeus, que assistem a aulas no formato de conferências, em

---

<sup>3</sup> Comentário realizado pela Profa. Dra. Bernadete Limongi, disponível em documento sobre a qualificação da presente tese.

anfiteatros, durante as quais não há participação alguma. O aluno brasileiro, em geral, conversa com o colega, sai da sala, reclama da nota, etc. Ademais, de acordo com a mesma professora, responsável por um certo tempo por processos de avaliação discente na Universidade Federal de Santa Catarina, o aluno trabalha. Essa característica leva-o a exigir um melhor aproveitamento do tempo em sala de aula, durante o qual o professor precisa dar conta de explicar o conteúdo adequadamente.

Essa contextualização do ensino superior brasileiro parece explicar, pelo menos parcialmente, a centralidade do professor no processo de ensino e aprendizagem, que no intuito de aproveitar ao máximo o tempo em sala de aula acaba por se ater a conteúdos predeterminados e rígidos, com muito pouco espaço para a participação dos alunos. Com essa postura, além do distanciamento com relação aos alunos, as escolas e professores se distanciam das necessidades e problemas reais da sociedade, o que pode ser grave se considerado que a tarefa da educação é garantir que os estudantes se “apropriem do instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico, de desenvolvimento cultural, para que sejam capazes de pensar e gestar soluções” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2010).

O oferecimento de respostas aos desafios apresentados pela realidade constitui-se em uma demanda complexa, cuja dificuldade se eleva diante da inapropriação das estruturas e métodos de ensino dominantes. Schön (2000, p.25) destaca que para preparar os estudantes para novas demandas da prática profissional são necessárias novas abordagens que ofereçam “liberdade para aprender através do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo, com acesso a instrutores que iniciem os estudantes nas ‘tradições da vocação’ e os ajudem a ver por si próprios e à sua maneira o que eles mais precisam ver”. De acordo com o autor, devem-se estudar iniciativas de aprender por meio do fazer, ou seja, por meio da experiência, e da reflexão sobre a ação.

Reforçando essa argumentação, Borges<sup>4</sup> (2010) aponta que novos desafios e perspectivas se apresentam para a área da educação, e que por esse motivo é preciso repensar as finalidades, currículos, metodologias e estratégias de ensino e de avaliação da apropriação ou construção do conhecimento pelos estudantes.

---

<sup>4</sup> Comentário realizado pela Profa. Dra. Martha Kaschny Borges, disponível em documento sobre a qualificação da presente tese.



Apesar de o contexto atual evidenciar a necessidade de uma abordagem de ensino e aprendizagem diferente, com foco nos alunos, considerando seus interesses, expectativas e conhecimentos, o questionamento do método tradicional não pode ser considerado uma novidade. Há mais de cem anos pesquisadores preocupam-se com sua eficácia e sugerem-lhe alternativas, mas o tema continua vivo e muito atual. As evidências nesse sentido não são poucas, mas a principal delas é o interesse que o assunto suscita, verificado pelo grande número de publicações atuais, nacionais e internacionais, sobre o tema.

A atualidade dessa discussão é também reforçada por autores como Gil (2010, p.17), que observa que com uma intensidade maior do que em qualquer outra época o ensino universitário vem sendo objeto de discussão, com ênfase no “debate do que fazer para tornar mais eficaz o ensino proporcionado pelos estabelecimentos de Ensino Superior”. Na mesma linha, Pimenta e Anastasiou (2010, p.37) examinam o panorama internacional e constataam um “crescimento da preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional de professores universitários e com inovações no campo da Didática”.

Partindo da necessidade de mudanças estruturais, nos conteúdos e metodologias de ensino, pode-se supor que algumas áreas do conhecimento estejam mais evoluídas nesse aspecto do que outras. No caso do ensino de Administração a situação parece mais complicada. Considerando que as escolas de negócios norte-americanas se tornaram um padrão perseguido por instituições em todo o mundo (PFEFFER; FONG, 2004), os autores argumentam que apesar de seu sucesso comercial, existem substanciais questionamentos quanto à relevância educacional de seus produtos e os seus efeitos nas carreiras de seus graduados (PFEFFER; FONG, 2002).

Dentre as questões levantadas por Pfeffer e Fong (2002) a respeito dos programas de MBA, que no Brasil se refere à pós-graduação *lato-sensu*, que podem ser extrapoladas para a graduação, destacam-se os seguintes fatos: (a) nem as notas nem o término do programa fornecem evidências de aprendizado; (b) o currículo ensinado tem apenas uma pequena relação com o que é importante para o sucesso nos negócios, e; (c) adoção de pressupostos incorretos a respeito do aprendizado. Com relação ao último fato, os autores referem-se à necessidade de incorporar as lições provenientes da experiência de administrar pelos próprios alunos.

No Brasil, Nicolini (2003, p.47) observa que a grande maioria das escolas de Administração não tem inovado muito quando o assunto é o bacharelado: “a ausência de originalidade das propostas aliado à rigidez

da lei que regulamenta a área, traduz-se em uma formação homogênea e sem espaço de destaque para a produção científica”. O autor também evidencia que a “diminuta produção científica, na forma de livros ou trabalhos científicos, sobre a formação em Administração é surpreendente” (*Ibidem*, p.47).

Também estudando as escolas de Administração, Paes de Paula e Rodrigues (2006) chamam a atenção para o processo de “mercantilização” do ensino, caracterizado pelo corte de custos e a maximização da quantidade de alunos, bem como o foco em atividades com maior resultado econômico, o que acaba por trazer como consequência uma diminuição da qualidade. Além disso, os autores preocupam-se com os conteúdos, pouco respaldados por pesquisas científicas e notadamente de origem estrangeira, e os métodos utilizados. Com relação aos últimos, os autores defendem uma atitude pedagógica que estimule o questionamento do conhecimento e uma postura mais reflexiva, ao mesmo tempo que evidenciam que “são raras as experiências de mudanças nas estratégias pedagógicas quanto à subversão no quadro de assimetria entre docentes e estudantes”.

Para justificar a relevância desta pesquisa, até o momento se argumentou a respeito da problemática do ensino superior, com destaque para o conteúdo e a metodologia de ensino. Nesse sentido, contemplou-se sucintamente a crítica à abordagem de ensino e aprendizagem tradicional, a necessidade de adequação aos novos problemas originados de uma realidade complexa, a atualidade do debate e a aplicação dessa contextualização ao ensino em Administração.

Esta proposta de pesquisa se insere nessa temática ao reconhecer que um caminho para lidar com a problematização apresentada é abrir espaço para a discussão da aplicação de novas abordagens de ensino e aprendizagem ao campo de conhecimento da Administração. Dessa forma, uma iniciativa real de aprendizagem baseada na experiência será apresentada e analisada quanto ao desenvolvimento das competências esperadas para o exercício profissional. Borges<sup>5</sup> (2010) aponta que a evidenciação das transações entre a pessoa e o ambiente, mas também entre as pessoas (alunos-alunos, alunos-professor; alunos-contexto social, histórico e cultural, etc.) revela a originalidade da pesquisa na medida que relaciona o conceito de aprendizagem experiencial aos pressupostos da abordagem sócio-interacionista.

---

<sup>5</sup> Comentário realizado pela Profa. Dra. Martha Kaschny Borges, disponível em documento sobre a qualificação da presente tese.

Por fim, a disciplina de gerenciamento de projetos foi escolhida pela existência de uma iniciativa empírica anterior que permitiu evidenciar alguns aspectos positivos, porém carentes de sistematização, fundamentação e validação científica. Além disso, o conteúdo da disciplina possui forte aderência a demandas apresentadas no dia-a-dia das organizações e permite a contemplação de contextos que costumam interessar aos acadêmicos.

Nesse sentido, Rabechini Junior e Monteiro de Carvalho (2003, p.3) verificam a existência de um novo cenário competitivo delineado para o novo milênio, “caracterizado pelo ritmo acelerado das mudanças tecnológicas e pela liberalização e volatilização dos mercados globais”, levando as empresas à conclusão de que para competir precisam aprender e gerar conhecimentos. Os autores defendem que as organizações acabam por se preparar para dar resposta aos desafios que lhes são impostos, estruturando suas iniciativas como “um conjunto de ações ou atividades que refletem a competência da empresa em aproveitar oportunidades, incluindo, portanto, sua capacidade de agir rapidamente, respeitando as limitações de tempo, custo e especificações” (*Ibidem*, p.3). Em outras palavras, pode-se argumentar que as empresas organizam suas respostas por meio do planejamento e execução de projetos.



## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A contemplação dos objetivos propostos para este trabalho permite evidenciar uma preocupação com o ensino superior, mais especificamente o ensino de Administração. Dessa forma, a construção de uma resposta teórica para o problema de pesquisa apresentado parte do universo mais amplo da educação e vai sendo especializada até o contexto de uma das disciplinas recorrentes em cursos de Administração: o Gerenciamento de Projetos.

O caminho percorrido na presente fundamentação teórica inicia formalizando e homogeneizando o entendimento dos conceitos centrais que envolvem a educação: pedagogia, didática, ensino e aprendizagem. Na sequência, são contempladas as principais abordagens do processo de ensino: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural, para posteriormente partir-se para a homogeneização do entendimento da relação entre pedagogia e andragogia adotada no trabalho.

O ensino superior é o próximo tópico abordado. Da abordagem ampla parte-se para as características e especificidades do ensino de administração. A aprendizagem experiencial é desenvolvida, com vista a sua aplicação em uma disciplina recorrente em cursos de graduação em Administração, o Gerenciamento de Projetos.

Até este ponto, identificam-se três universos de conhecimento distintos: o da Educação, em termos gerais, o do ensino de Administração e o do Gerenciamento de Projetos. Entretanto, para responder a pergunta de pesquisa e verificar se o método experiencial adotado é efetivo, ou seja, verificar se os alunos aprenderam, buscou-se analisar se os alunos desenvolveram competências para o gerenciamento de projetos. Nesse sentido, foi também incluído um tópico com a noção de competência e a visão dos autores da área de gerenciamento de projetos sobre as competências necessárias ao exercício profissional.

### 2.1 PRINCIPAIS CONCEITOS DO CAMPO DA EDUCAÇÃO

A educação é um processo amplo, presente em diversos contextos e que extrapola a sala de aula. A educação também é um tema bastante discutido, principalmente com relação a sua dimensão instrumental. De acordo com a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em seu primeiro artigo, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas

instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. O artigo seguinte estabelece a educação como dever da família e do Estado e enuncia seu objetivo como sendo o “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A formalização da Lei anterior está embasada em um entendimento mais universal de educação como um processo de humanização, pelo qual se possibilita a inserção dos seres humanos na sociedade (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010). Nesse sentido, as autoras defendem que a tarefa da educação é garantir a apropriação do “instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social, econômico, de desenvolvimento cultural” (*Ibidem*, p.97) para o aprimoramento da capacidade de criar e oferecer respostas aos desafios da civilização.

O relatório da Comissão Internacional sobre Educação para a UNESCO destaca que a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais ao longo da vida do indivíduo. Os quatro pilares do conhecimento considerados são: aprender a conhecer, isto é, capacidade de compreensão; aprender a fazer (capacidade de agir sobre o meio envolvente); aprender a viver juntos (capacidade de cooperação); e aprender a ser, que se refere a integração dos três pilares precedentes (DELHORS, 2009).

Os conceitos anteriores permitem entender a educação como um processo natural, o que leva Pimenta e Anastasiou (2010, p.64) a observar que a educação ocorre naturalmente na sociedade humana por meio de seus agentes, e que “algumas instituições se incumbiram da tarefa de desnaturalizar a educação, assumindo a responsabilidade de desenvolvê-la sistemática e intencionalmente em vista de determinadas finalidades”.

A importância da educação para a sociedade humana é destacada, pelo menos, desde os filósofos gregos. Como exemplos clássicos, citam-se como referências a *República*, de Platão e *Ética a Nicômaco*, de Aristóteles. Entretanto, a educação pode ser entendida como um fato social e, portanto, considerada um fenômeno originado com a própria humanidade. A relação entre a educação e o homem é intensamente discutida na obra de Freire (1979), para quem o significado de educação traz consigo a necessidade de reflexão, característica que distingue o ser humano dos demais seres.

Paulo Freire foi um brasileiro reconhecido internacionalmente por suas contribuições à pedagogia. O autor evidencia que o “homem pode

refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis a raiz da educação” (FREIRE, 1979, p.27). Dessa forma caracterizada, e referindo-se à educação em seu sentido mais amplo, ela implica em uma busca realizada pelo próprio homem, tomado como sujeito.

A principal contribuição de Paulo Freire para o campo da pedagogia é encontrada no movimento da pedagogia crítica, enfocando a opressão e a necessidade de autonomia, que voltará a ser abordada na sequência deste trabalho. A utilização recorrente do termo pedagogia remete à necessidade de desenvolver esse segundo conceito. Apesar da etimologia da palavra que, segundo Knowles (1970), remete à condução de crianças, do grego *paidós* (criança) e *agoge* (condução), o termo pedagogia passou a ser empregado como a ciência que tem como objeto de estudo a educação.

O campo de estudos da pedagogia é entendido por Pimenta e Anastasiou (2010) como o campo teórico da prática educacional, não ficando restrito aos espaços escolares. Por isso mesmo, apresenta diversas áreas de concentração, ramos ou abordagens que estão comumente associados ao contexto e condições nos quais ela é exercida. Dentro do enfoque do presente trabalho, o mais importante é a contemplação dos conhecimentos pedagógicos necessários ao ensino, inclusive nos limites da Didática.

De acordo com Gil (2010), o termo didática possui origem no grego *didaktiké*, que tem o significado de arte de ensinar, logo é responsável pelo estudo do processo de ensino e aprendizagem. O autor explica que em seu embrião a didática fundamentou-se na Filosofia, para, a partir do século XIX, buscar embasamento nas ciências, especialmente Biologia e Psicologia. Os principais marcos desse campo do conhecimento, a partir das obras de Gil (2010) e Pimenta e Anastasiou (2010) são relatados a seguir:

- a) a publicação da obra *Didática Magna – Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*, pelo monge luterano Comênio, em 1657, marca o início da consideração da didática como campo específico e autônomo e cria as bases para a generalização da escola a toda a população;
- b) no século XVIII, a obra de Rousseau dá origem a um novo método de ensinar por meio de procedimentos naturais, considerado a segunda revolução didática;

- c) Herbart, no século XIX, cria os pilares da pedagogia científica, com base na psicologia, acentuando a importância do professor no processo de ensino;
- d) a partir de Rousseau, na primeira metade do século XX, ocorre o desenvolvimento da Escola Nova, com sua idéia básica de que “o aluno aprende melhor por si próprio” (GIL, 2010, p.3), valorizando a criança como sujeito da aprendizagem;
- e) na segunda metade do século XX, o estudo da didática passou a enfatizar o tecnicismo e a tecnologia.

Como fenômeno social e temporalmente localizado, o objeto de estudo da didática evolui e reflete em si as características, necessidades e crenças da sociedade circundante. Nesse contexto, Pimenta e Anastasiou (2010, p.48) exemplificam a complexidade da didática com busca de resposta para perguntas como: “Qual a finalidade de ensinar? Ensinar para quê? Ensinar quem? Ensinar o quê? Ensinar como?” e a partir daí conceituam o ensino como “uma situação em movimento e diversa conforme os sujeitos, os lugares e os contextos onde ocorre”.

Nesse ponto, chega-se ao quarto conceito, além da educação, pedagogia e didática, que se deseja desenvolver neste tópico introdutório: o ensino. Abreu e Masetto (1990, p.5) relacionam o significado de ensinar com o de verbos como “instruir, fazer, saber, comunicar conhecimentos ou habilidades, mostrar, guiar, orientar, dirigir”. Ao analisar quem seria o sujeito dessas ações, fica evidente a figura do professor como agente central do processo de ensino.

A abordagem do processo de ensino é indissociável da discussão da aprendizagem que dele resulta. Por esse motivo, DeAquino (2007, p.10) argumenta que “durante muitos anos o ensino e a aprendizagem foram considerados intimamente ligados, ou seja, para acontecer a aprendizagem era necessário que houvesse o ensino e vice-versa”. Esse entendimento não separa os conceitos de ensino e de aprendizagem e chegava-se a discutir uma aprendizagem focada no papel do professor. Essa interpretação coloca sobre o docente a total responsabilidade pela determinação das condições de aprendizagem, o que corrobora para o significado de ensino dado por Gagné (1983, p.22), para quem “ensinar significa organizar as condições exteriores próprias à aprendizagem”, ou ainda a interpretação de Bruner (1978), que entende o ensino como um esforço para moldar o desenvolvimento, e por consequência uma teoria de ensino versaria sobre as formas de auxiliá-lo.



Na evolução dos conceitos fundamentais do campo da Educação, chega-se finalmente à aprendizagem, cuja aplicação é perseguida ao longo desta proposta de pesquisa. Para Abreu e Masetto (1990, p.6), a referência ao aprender leva a um entendimento diferente do ensinar, sendo melhor caracterizado por sentenças como “buscar informações, rever a própria experiência, adquirir habilidades, adaptar-se às mudanças, descobrir significados nos seres, fatos e acontecimentos, modificar atitudes e comportamentos”. Os verbos utilizados permitem colocar o aprendiz como agente principal e responsável pela sua aprendizagem, segundo suas características e interesses. A contemplação dos conceitos de ensino e aprendizagem por Abreu e Masetto (1990, p.6) leva os autores a inferir que toda e qualquer instituição de ensino deveria “privilegiar a aprendizagem de seus alunos sobre o ensino de seus professores”.

Em linhas gerais existe um certo consenso entre os autores em relacionar a aprendizagem com os reflexos do ensino nos alunos. Dessa forma, DeAquino (2007, p.6) refere-se à aprendizagem como a “aquisição cognitiva, física e emocional, e ao processamento de habilidades e conhecimentos em diversas profundidades, ou seja, o quanto uma pessoa é capaz de compreender, manipular, aplicar e/ou comunicar esse conhecimento e essas habilidades”. Nesse conceito, verifica-se a necessidade de transformar o conteúdo recebido no processo de ensino em conhecimentos e habilidades úteis, por meio da reflexão do aprendiz.

Na mesma linha de abordagem, Gagné (1983, p.3) associa a aprendizagem a uma “modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser retirada e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento”, entendido como dependente de fatores geneticamente determinados. Dessa forma, a verificação da ocorrência de aprendizagem dá-se por meio da comparação entre a situação anterior e posterior ao evento de aprendizagem. O autor ainda argumenta que a modificação costuma estar relacionada com o aumento da capacidade para alguns tipos de performance, mas que também pode abranger atitudes, interesses, esperanças, aspirações ou valores.

No contexto apresentado pelos autores, a aprendizagem não é um conceito limitado ao ambiente escolar e acadêmico. Gagné (1983, p.215) constata que a aprendizagem é influenciada por quase todas as interações do indivíduo com seu ambiente físico ou social e, portanto, “para que se possa avaliar a grande disposição do ser humano para a aprendizagem, seria conveniente partir da noção de que ele está sempre

aprendendo”. Esse entendimento é esclarecido quando são apresentadas as diferentes dimensões ou domínios da aprendizagem que, segundo DeAquino (2007), são:

- a) domínio físico: ligado aos sentidos físicos que todas as pessoas possuem, como visão, audição, paladar, tato e olfato. Apesar do uso de todos os sentidos durante o processo de aprendizagem, cada indivíduo acaba por escolher uma forma preferencial para coletar informações disponíveis e para processá-las;
- b) domínio cognitivo: relacionado à forma como uma pessoa pensa. Ocorre a ênfase na resolução de problemas, no *brainstorming* e em outras atividades cognitivas;
- c) domínio emocional: refere-se aos sentimentos em termos psicológicos e fisiológicos. Dentre os fatores fisiológicos existem os internos, como a fome, fadiga e doença, e os externos, como temperatura e luminosidade. Os fatores psicológicos internos são o estilo pessoal, motivação, persistência, entre outros e os externos são situações estressantes, o apoio dos demais, entre outros.

Os domínios ou dimensões da aprendizagem são exercitados em situações específicas e de forma diferenciada em cada indivíduo, caracterizando um fenômeno complexo. Nesse sentido, Gagné (1983) evidencia a evolução da complexidade do aprendizado por meio da classificação de sua realização em oito maneiras, considerando as condições que se fazem necessárias:

- a) de sinais: refere-se à aprendizagem para responder a um sinal, ou seja, da descrição de um conjunto de condições apropriadas para o estabelecimento de uma resposta condicionada;
- b) estímulo-reação: também consiste em responder a um sinal, porém de forma não condicionada, permitindo ao indivíduo executar uma ação quando a deseja (resposta voluntária);
- c) em cadeia: trata-se da ligação em uma sequência, de duas ou mais situações de estímulo-reação, que ocorrem naturalmente, como na ação de dar um laço no sapato;
- d) associações verbais: é entendida como um subtipo da aprendizagem em cadeia, mas considerada em específico pois as cadeias verbais tiram partido da versatilidade notável que os processos humanos apresentam;
- e) discriminações múltiplas: refere-se às associações realizadas entre elementos individuais e as cadeias conhecidas e o

estabelecimento de conexões identificadoras, que discriminam um estímulo dos demais e o associam a determinadas características. É, por exemplo, o tipo de aprendizagem de que o professor lança mão para chamar seus alunos pelo nome;

- f) conceitos: significa “aprender a responder a estímulos em termos de propriedades abstratas, tais como cor, forma, posição, número, como opostas a propriedades físicas concretas” (GAGNÉ, 1983, p.41), formando uma representação interiorizada com as propriedades abstraídas de estímulos;
- g) princípios: entendendo-se princípio como uma cadeia de dois ou mais conceitos, a aprendizagem por seu meio destaca a aquisição da idéia contida em proposições que ligam uma ação a sua consequência, o que evidencia a necessidade de requisitos prévios para que a aprendizagem se realize. Os princípios constituem o que geralmente se denomina conhecimento;
- h) resolução de problemas: corresponde ao processo de combinação de princípios novos e antigos, criando a aptidão para resolver problemas novos para um determinado indivíduo.

A contemplação das formas pelas quais a aprendizagem se realiza permite inferir que quanto maior a complexidade do processo de aprendizagem, maior a necessidade de reflexão do aprendiz sobre o estímulo que recebe. Essa reflexão resulta em um conhecimento que é retido e colocado em prática quando o indivíduo volta a passar pelo mesmo tipo de problema. A recorrência de determinado tipo de situação acabaria por levar uma pessoa à proficiência, de forma que ela deixaria de ver a situação como um problema. Dessa forma, a aprendizagem anterior leva a um aprimoramento do desempenho posterior o que, segundo Bruner (1978), pode ocorrer de dois modos:

- a) transferência específica de treinamento: possibilidade de aplicação específica a tarefas bastante semelhantes às que, originalmente, se aprendeu a executar, e;
- b) transferência de princípios e atitudes: consiste em aprender, de início, não uma habilidade, mas uma idéia geral, que pode depois servir de base para reconhecer problemas subsequentes como casos especiais da idéia adquirida.

De acordo com a classificação anteriormente exposta, a transferência de princípios e atitudes é que seria necessária para o

desenvolvimento do aprendizado necessário à resolução dos problemas atuais, mais complexos e em constante mudança. Afinal, conforme observa Knowles (1970), a velocidade das transformações culturais aumentou muito, o que faz com que o conhecimento adquirido por uma pessoa aos vinte e um anos esteja completamente obsoleto aos quarenta; enquanto as habilidades que o tornaram produtivo estejam desatualizadas aos trinta.

Esse contexto levou Knowles (1970) a verificar que a definição de educação como um processo de transmissão do que é conhecido não é mais funcional. Ela deveria ser definida como um processo vitalício de descoberta daquilo que não é conhecido. Em outras palavras, Bruner (1978, p.15) destaca que o primeiro objeto de qualquer ato de aprendizagem deverá ser útil no presente e no futuro, de forma que “aprender não deve apenas levar-nos até algum lugar, mas também permitir-nos, posteriormente, ir além de maneira mais fácil”.

Nesse sentido, a aprendizagem orientada para a resolução de problemas complexos, mais aderente à realidade encontrada no início do século XXI, representa um desafio à prática de ensinar e evidencia a necessidade do desenvolvimento de conceitos, princípios e instrumentos adequados. O próximo tópico apresenta as principais abordagens que procuram explicar os processos de ensino e aprendizagem.

## 2.2 VISÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

A reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem é fundamental para a prática docente. Entretanto, essa afirmação não dá conta da complexidade do processo, evidenciada principalmente pelos avanços científicos nos campos relacionados, principalmente a psicologia. De acordo com Gil (2010), por ser um fenômeno humano e histórico, há uma tendência de considerá-lo sob diferentes óticas. Essas diferentes visões identificam-se em correntes teóricas e, segundo Santos (2005), dão suporte ao comportamento do professor em situações de ensino e aprendizagem, principalmente em sala de aula. Ambos os autores, Gil e Santos, referem-se às abordagens de Mizukami quando contemplam o assunto, por considerar que a autora consegue fornecer um referencial mais amplo e capaz de abarcar diversas outras abordagens existentes.

Mizukami (1986) destaca que há várias formas de conhecer o fenômeno educativo, caracterizado como humano, histórico e multi-dimensional. É um fenômeno sempre em construção, nunca uma realidade acabada. De acordo com a autora, “nele estão presentes tanto a

dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. Não se trata da mera justaposição das referidas dimensões, mas, sim, da aceitação de suas múltiplas implicações e relações” (MIZUKAMI, 1986, p.1). Nesse sentido, a autora apresenta as cinco abordagens propostas nos tópicos seguintes.

### **2.2.1 Abordagem tradicional**

A abordagem tradicional não representa um corpo uniforme de manifestações, o que também se repete nas demais abordagens. De acordo com Mizukami (1986), a educação tradicional se fundamenta na prática educativa e na sua transmissão, não em teorias validadas. Dessa forma, o ensino tradicional estuda o conhecimento considerado seguro e o transmite para o aluno. Logo, o ensino é considerado externo ao aluno e dependente do professor, que lhe indica quais atividades desempenhar.

DeAquino (2007, p.22) considera o ensino tradicional uma abordagem direcionada, centrada no professor, e geralmente implementada com “aulas expositivas, nas quais a participação dos alunos, tanto na decisão daquilo que deve ser aprendido quanto na aplicação dos conhecimentos transmitidos, é bastante restrita”. Com relação à metodologia, Mizukami (1986, p.15) verifica que a transmissão do patrimônio cultural pelo professor favorece a utilização da aula expositiva, na qual o professor traz o conteúdo pronto e o aluno se limita a ouvi-lo, ou seja, pode-se resumir a didática tradicional em “dar a lição e em tomar a lição”. Além dessa caracterização inicial, a autora apresenta o ensino tradicional com ênfase nas seguintes afirmações:

- a) o ensino é transmitido ao estudante principalmente pelo processo formal de educação, que ocorre na escola;
- b) a inteligência é entendida como a capacidade de armazenar, ou acumular informações, ou seja, capacidade de memorização;
- c) a educação é um produto e não um processo, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos;
- d) a relação professor-aluno é vertical, com o pólo do professor detendo o poder de decisão;
- e) a avaliação tem como objetivo a reprodução, ou repetição, do conteúdo ministrado.

Assim caracterizada, a abordagem tradicional de ensino é facilmente reconhecida pois está ainda presente, e às vezes de forma preponderante, nos dias atuais. Ademais, o objetivo não é condenar a

aplicação da abordagem tradicional, mas chamar a atenção para os excessos em sua aplicação e para a necessidade de buscar a adequação entre a abordagem e o conteúdo.

As demais abordagens definidas por Mizukami (1986), e apresentadas a seguir, partem da crítica, mau uso ou de lacunas, deixadas pela abordagem tradicional.

### **2.2.2 Abordagem comportamentalista**

A abordagem comportamentalista é também conhecida como behaviorista e está intimamente relacionada com uma corrente da psicologia de mesmo nome. Santos (2005, p.22) observa que essa abordagem enfatiza o objeto (empirismo), o conhecimento, utilizando uma “engenharia comportamental e social sofisticada para moldar os comportamentos sociais”, sendo o homem considerado como “um produto do meio; consequentemente, pode-se manipulá-lo e controlá-lo por meio da transmissão dos conhecimentos decididos pela sociedade ou por seus dirigentes”.

A corrente behaviorista da psicologia prevê a utilização de mecanismos de reforço dos comportamentos pretendidos, em uma dinâmica de recompensas e punições. A abordagem comportamentalista do ensino se apropria desse conhecimento e aplica-o à relação de ensino e aprendizagem. Mizukami (1986, p.20) destaca que nesse contexto a experimentação planejada é a base do conhecimento e que “os modelos são desenvolvidos a partir da análise dos processos por meio dos quais o comportamento humano é modelado e reforçado”. A autora apresenta da seguinte forma as principais características dessa abordagem:

- a) o aluno é considerado um recipiente de informações e reflexões e a educação se preocupa com aspectos mensuráveis e observáveis do comportamento;
- b) o homem não é livre, mas uma consequência das influências exercidas nele pelo meio ambiente, ou seja, o homem é um produto do meio;
- c) o ambiente social é a cultura, entendida como “espaço experimental utilizado no estudo do comportamento. É um conjunto de contingências de reforço”, logo, passível de planejamento e gestão;
- d) a educação está ligada à transmissão cultural;
- e) é responsabilidade do professor assegurar a aquisição de comportamentos pelo aluno, por meio do uso de planejamento de contingência de reforço;

- f) surgimento da individualização do ensino, objetivando a adaptação de procedimentos instrucionais às necessidades de cada aluno;
- g) a avaliação geralmente ocorre no final do processo para se verificar se os comportamentos desejados foram adquiridos.

No contexto da abordagem comportamentalista, em resumo, a relação de ensino e aprendizagem trata do estabelecimento de processos que permitam que as características culturais escolhidas sejam adquiridas pelos alunos. De uma certa forma, o comportamento do aluno passa a ocupar o centro do processo de aprendizagem, pois com o ensino mais individualizado é o aluno que dita seu próprio ritmo.

### **2.2.3 Abordagem humanista**

A abordagem humanista, em comparação com a tradicional, é significativamente diferente no sentido de colocar o aluno no centro do processo de ensino. Mizukami (1986) destaca que um dos autores responsáveis por esse enfoque, chamado Neill, chega a defender que a criança se desenvolva sem intervenções, ou seja, por ela própria e de forma espontânea. A autora também faz referência ao trabalho de Rogers, que enfatiza as relações pessoais e sociais e o crescimento que delas resulta, “centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como pessoa integrada” (MIZUKAMI, 1986, p.38).

Com base em Neill e Rogers, Mizukami (1986) resume da seguinte forma as principais características da abordagem humanista:

- a) o professor é um facilitador da aprendizagem e não um transmissor de conteúdo;
- b) o conteúdo é derivado das interações com o ambiente circundante, logo a educação deveria se basear em experiências que o aluno reconstrói;
- c) o homem é único, criando-se a si próprio constantemente;
- d) o homem reconstrói em si o mundo exterior, atribuindo significado às suas experiências, logo, o conhecimento é subjetivo e pessoal;
- e) a educação assume um significado amplo, tratando da educação do homem e extrapolando a educação escolar. Seu objetivo é liberar a capacidade de auto- aprendizagem do aluno, por meio da criação de situações específicas para o desenvolvimento intelectual e emocional;

- f) o método de ensino e aprendizagem é não-diretivo e considera conceitos como aprendizagem significativa e tendência do aluno à realização. Nessa abordagem técnicas ou métodos para se facilitar a aprendizagem não são enfatizados;
- g) o método de avaliação comum é a auto-avaliação, com desprezo total por qualquer padronização de resultados esperados.

Finalizando a breve contemplação dessa abordagem, pode-se ainda destacar a importância atribuída à experiência pessoal, única e subjetiva, à auto-realização e ao inacabamento do indivíduo. De acordo com Mizukami (1986), sua aplicação em larga escala é complexa, pois exige uma modificação radical no sistema escolar vigente baseado no diretivismo.

## **2.2.4 Abordagem cognitivista**

A abordagem cognitivista possui sua origem na psicologia e está focada em aspectos internos do indivíduo, em seu processo de cognição. Mizukami (1986) observa que os processos considerados nesse contexto são dificilmente observáveis, como a organização do conhecimento, o processamento de informações, os comportamentos e estilos, todos considerados no nível do indivíduo. A autora destaca as formas pelas quais as pessoas “lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais” (MIZUKAMI, 1986, p.59), caracterizando uma abordagem predominantemente interacionista.

No tópico 2.6.3, é abordado com um pouco mais de detalhes o trabalho do principal representante da abordagem cognitivista, o psicólogo Jean Piaget, bem como de um dos responsáveis pela difusão de seu pensamento nos Estados Unidos, Jerome Bruner. Uma das principais contribuições de Piaget para a pedagogia foi a identificação de fases de desenvolvimento cognitivo em crianças. Mizukami (1986) destaca nos seguintes tópicos as principais características dessa abordagem:

- a) o homem e o mundo que o rodeia são analisados conjuntamente, uma vez que o conhecimento é produto de sua interação (construtivismo interacionista);
- b) o núcleo do processo de desenvolvimento está em consideração como um processo progressivo de adaptação (assimilação



x acomodação), buscando o máximo de operacionalidade das atividades motoras, verbais ou mentais;

- c) o conhecimento é uma construção contínua, sendo essencialmente ativo, e de acordo com Piaget passa por uma fase de aquisição exógena (repetição) e endógena (compreensão);
- d) o processo educacional é importante para criar situações que provoquem um desequilíbrio no aluno, adequado ao seu grau de desenvolvimento, e que permitam a construção do aprendizado, assegurada a autonomia intelectual;
- e) a educação também é considerada um processo de sociabilização, implicando em criar condições para a cooperação, sendo condição necessária ao desenvolvimento natural do ser humano;
- f) as diretrizes que norteiam a escola nesse contexto, de acordo com Piaget, são o trabalho em grupo, a diretividade sequencial (criação de situações para a operacionalização de conceitos) e a consecução de alto nível de interesse pela tarefa;
- g) aprender significa assimilar o objeto a esquemas mentais, logo o ensino que procura desenvolver a inteligência deve priorizar atividades do sujeito, considerando-o inserido em uma situação social;
- h) não há um modelo pedagógico piagetiano, cabendo ao professor a criação de situações de ensino adequadas ao desenvolvimento intelectual do aprendiz, sem pressão no sentido de avaliações de desempenho acadêmico padronizadas.

Por fim, Mizukami (1986) aponta as diferenças entre a abordagem cognitivista e a comportamentalista, concluindo que na primeira o conhecimento progride com a formação e atualização de estruturas, enquanto a segunda prevê um mecanismo de justaposição dos conhecimentos, baseados em respostas padronizadas.

### **2.2.5 Abordagem sociocultural**

A abordagem sociocultural possui como principal representante o pedagogo brasileiro Paulo Freire, que tornou-se especialmente conhecido por seu método de alfabetização de adultos, alternativo à cartilha. Mizukami (1986) destaca a origem dessa abordagem também no movimento de cultura popular e a caracteriza amplamente como

interacionista, com grande ênfase no sujeito como criador do conhecimento. De acordo com Freire (1979, p.30), na elaboração do conhecimento “existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos”, de forma que essa compreensão leva ao levantamento de hipóteses sobre os desafios impostos por essa realidade que orientam o aluno na busca de soluções.

Dentro dessa abordagem, Mizukami (1986) argumenta que se deve levar em conta necessariamente a vocação ontológica do homem (vocação de ser sujeito) tanto quanto o contexto no qual ele vive. Por esse motivo, é preciso considerar o contexto histórico, ou o contexto sócio-econômico-cultural-político do aprendiz. O conceito de historicidade é afirmado por Freire (1979, p.61), no sentido de que “nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais”.

Nesse sentido, Vygotsky, autor fundamental dentro da abordagem sociocultural, postula que a intervenção educativa só se dará adequadamente com o conhecimento do nível de desenvolvimento dos alunos. Oliveira (1993) explica que Vygotsky relaciona o processo de desenvolvimento dos seres humanos ao processo de desenvolvimento da espécie humana, quando o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. Afinal, Vygotsky (1991, p.5) adentra o estudo da educação por meio da psicologia e do estudo da linguagem e do pensamento: “a transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho”.

Dessa forma, Oliveira (1993, p.61) argumenta que a concepção de Vigotsky sobre as relações de desenvolvimento e aprendizado consideram o indivíduo com seu “ambiente sociocultural e com a situação de organismo que não se desenvolve sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie”. A autora também destaca que o desenvolvimento dos indivíduos segue na direção de sua autonomia, partindo da realização de tarefas com a ajuda de terceiros no sentido da solução independente de problemas.

Ainda com relação a Vygotsky, Oliveira (1993, p.63) afirma que há ênfase no papel da intervenção para o desenvolvimento, porém que o objetivo do autor é salientar a “importância do meio cultural e das relações entre indivíduos na definição de um percurso para o desenvolvimento da pessoa humana, e não propor uma pedagogia diretiva, autoritária”.

Além das características preliminarmente enfatizadas, e mantendo a estrutura utilizada nas abordagens anteriores, as alíneas seguintes apresentam as características do ensino sociocultural, de acordo com Mizukami (1986):

- a) o homem chegará a ser sujeito graças à reflexão sobre seu ambiente concreto, levando-o a sua promoção e não ao seu ajustamento à sociedade;
- b) a aquisição cultural constitui-se da experiência humana, crítica e criadora, e não simplesmente de armazenamento, ou conforme Freire (1979, p.35) “quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo (...). Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo”;
- c) a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização, a partir do mútuo condicionamento entre pensamento e prática;
- d) a educação assume caráter amplo, não restrita à escola ou a um processo de educação formal;
- e) busca da superação da relação opressor-oprimido, por uma educação problematizadora, na qual a pedagogia do oprimido é forjada com o indivíduo e não para ele, na luta pela recuperação de sua humanidade;
- f) a relação professor aluno é horizontal, de forma que o educador se torne educando e o educando, por sua vez, educador;
- g) a preocupação é com cada aluno e com o processo, não com produtos de aprendizagem acadêmica padronizados. Os processos formais e de nota não têm sentido nessa abordagem.

Partindo das principais características elencadas, pode-se verificar que a abordagem de ensino e aprendizagem, dentro do escopo da educação sociocultural, contrapõe-se principalmente à abordagem tradicional e comportamentalista. Na abordagem sociocultural a educação pode ser resumida como centrada no aluno, contextualizada, reflexiva e crítica, que de acordo com Freire (1979) se desenvolve tendo como princípios o anseio de profundidade na análise de problemas, o reconhecimento de que a realidade é mutável, a substituição de explicações mágicas por princípios de causalidade, a verificação e testes das descobertas, a indagação, investigação e choque, bem como o amor ao diálogo.

Freire (1979, p.38) também enfatiza a urgência da mudança na educação ao observar, principalmente no contexto latino-americano, que

o professor ainda é visto como um ser superior que ensina a ignorantes, o que resulta em uma consciência bancária na qual “o educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita”. O autor ainda continua argumentando que tal educação só transforma indivíduos em seres medíocres, porque não há estímulo para a criação.

Na pedagogia da autonomia, Freire (1996) aponta os saberes necessário à prática da educação, de forma que o homem possa cumprir seu destino de sujeito na criação e transformação do mundo. São 27 exigências apresentadas para que o ensino ocorra: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporeificação das palavras pelo exemplo, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural, consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser educando, bom-senso, humildade, tolerância e luta em defesa do direito dos educadores, apreensão da realidade, alegria e esperança, convicção de que a mudança é possível, curiosidade, segurança, competência profissional e generosidade, comprometimento, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo, querer bem aos educandos.

### **2.2.6 Considerações sobre as abordagens**

A contemplação de diferentes abordagens do processo de ensino buscou caracterizar, de forma ampla e resumida, alguns dos princípios nos quais a ação docente está baseada. O quadro seguinte busca comparar as principais características das abordagens:

Quadro 1 – Comparação entre as abordagens de ensino e aprendizagem

<b>Abordagem</b>	<b>A escola</b>	<b>O aluno</b>	<b>O professor</b>	<b>Ensino e aprendizagem</b>
Tradicional	Lugar ideal para a educação, organizada, rígida e que prepara o indivíduo para a sociedade.	Ser passivo que deve dominar o conteúdo universal transmitido pela escola.	Autoridade transmissora dos conteúdos.	Objetivos educacionais obedecem à sequência lógica dos conteúdos. Predominância de aulas expositivas.
Comportamentalista	A escola não é necessária. Uso da teleeducação e EAD. Modelo de agência educacional.	Elemento para quem o material é preparado. Lida cientificamente com os problemas da realidade.	Seleciona, organiza e aplica um conjunto de meios que garantam a efetividade do ensino.	Conteúdos gerais e específicos. Ênfase nos meios. Condicionamento e reforço de comportamentos.
Humanista	Escola democrática, desenvolvedora de autonomia, flexível.	Centro do processo. Ser ativo e criativo. Aprendeu a aprender.	Facilita a aprendizagem.	Não-diretividade. Ênfase na auto-avaliação. Valorização de aspectos afetivos.
Cognitivista	Ambiente desafiador, liberdade de ação para aprendizagem por si próprio.	Papel ativo: observar, experimentar, analisar, compor, argumentar, etc.	Cria desafios, orienta, estabelece condições de cooperação.	Desenvolve a inteligência, inserção em situação social. Ênfase no trabalho em equipe e problemas.
Sociocultural	Organizada e em bom funcionamento. Contempla os múltiplos aspectos da educação.	Determinado de forma política, social, histórica e econômica. Capaz de operar mudanças na realidade.	Postura horizontal. Direciona o processo de ensino e aprendizagem.	Conteúdos definidos a partir de necessidades concretas, contextualizadas. Ensino crítico.

Fonte: Adaptado de Santos (2005)

O quadro anterior, além de permitir a comparação, permite relacionar com maior clareza as abordagens com a dinâmica de ensino e aprendizagem aplicada na disciplina de gerenciamento de projetos. Nesse sentido, fica evidenciada a maior compatibilidade do caso em estudo com as abordagens cognitivista e sociocultural, uma vez que a execução de um projeto é considerada um desafio pelos alunos, exigindo um papel ativo de cooperação para a resolução de problemas (abordagem cognitivista), mas também demanda do professor um papel de direcionamento e condução do processo, partindo do contexto histórico-social dos alunos, que operam conscientemente mudanças em sua realidade, o que permite que a educação se processe em múltiplos aspectos (abordagem sociocultural).

A busca de uma classificação do caso em estudo também permitiu verificar a limitação da escolha de uma ou outra abordagem de ensino e aprendizagem. Entretanto, observa-se a dominância das abordagens cognitivista e, principalmente, sociocultural.

Por fim, ao concluir o presente tópico cabe esclarecer que a utilização da organização proposta por Mizukami (1986) deu-se em função da grande quantidade de referências de outros autores encontrada, da aplicação no contexto brasileiro, bem como pela clareza de exposição dos fundamentos de cada linha pedagógica definida. Entende-se também que qualquer categorização é sempre parcial e arbitrária, pois depende das opções de seu autor, principalmente quando se estuda um fenômeno tão complexo quanto a realidade educacional.

Ainda com relação às abordagens, o tópico seguinte busca esclarecer os conceitos e características da pedagogia e da andragogia, bem como o entendimento utilizado no presente trabalho.

## 2.3 O CONTÍNUO ENTRE PEDAGOGIA E ANDRAGOGIA

No tópico inicial foram elaborados os principais conceitos do campo da Educação, com ênfase naqueles aplicados no contexto do presente trabalho. Entre eles estava o conceito de pedagogia, retomado agora, com vistas a estabelecer sua relação com a andragogia.

A pedagogia, que em termos gerais firmou-se como a ciência do ensino, em sua origem epistemológica refere-se à arte e a ciência de educar crianças. Alguns autores, como DeAquino (2007), também conceituam a pedagogia como o processo de educação centrado no professor. Esse entendimento não é corroborado no presente trabalho, pois como se verificou nas abordagens do processo de ensino, essa é

uma característica que depende dos valores, princípios e da orientação seguida no processo e práticas de ensino. Em outras palavras, é uma opção de condução do processo de ensino e não sua definição.

Entretanto, mesmo colocando em segundo plano a questão da centralidade do professor, é possível verificar uma importância maior de seu papel no ensino “de alunos ou aprendizes que ainda não têm maturidade suficiente para se preparar para a vida e tomar as decisões certas” (DEAQUINO, 2007, p.10) e que, portanto, dependem do professor para decidir o que lhes será ensinado em um processo de educação formal.

Apesar das diversas possibilidades de interpretação de qual deve ser o papel do professor, pode-se verificar que o modelo pedagógico era até recentemente o único disponível para a educação de adultos. Essa situação persiste, mesmo com a ampla aceitação da afirmação de que há significativas diferenças entre as demandas de aprendizagem de crianças e de adultos, principalmente nas abordagens que enfatizam o sujeito.

Ademais, outro fator que contribui para a argumentação a favor da necessidade de uma abordagem do ensino para adultos é a constatação de que o trabalho da maior parte dos pesquisadores e estudiosos, que criaram as bases sobre as quais a educação se sustenta, foi realizado com crianças. A consideração das mudanças que podem influenciar a aprendizagem em adolescentes e adultos passou a ser amplamente discutida apenas a partir da década de 70.

Nesse sentido, um grande marco foi a publicação do livro “*The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy*”, em 1970, por Malcom Knowles, apontado como o grande responsável por trazer para a pauta das pesquisas as particularidades da educação de adultos. Além disso, sua conceituação de andragogia como a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender permanece a mais citada.

Com relação às diferenças entre a aprendizagem de crianças e adultos, Knowles (1970) enfatiza a maturidade e suas dimensões, conforme apresentado no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Maturidade e suas dimensões

<b>De:</b>	<b>Para:</b>
Dependência	Autonomia
Passividade	Atividade
Subjetividade	Objetividade
Ignorância	Esclarecimento
Pequenas habilidades	Grandes habilidades
Poucas responsabilidades	Muitas responsabilidades
Interesses restritos	Interesses amplos
Egoísmo	Altruísmo
Auto-rejeição	Auto-aceitação
Auto-identidade amorfa	Auto-identidade integrada
Foco em detalhes	Foco em princípios
Preocupações superficiais	Preocupações profundas
Imitação	Originalidade
Necessidade de certeza	Tolerância a ambiguidade
Impulsividade	Racionalidade

Fonte: Knowles (1970).

As várias dimensões da maturidade propostas possuem algumas implicações. Dentre elas, Knowles (1970) destaca que (a) cada atividade educacional provê uma oportunidade de crescimento para cada indivíduo em diversas dimensões; (b) as dimensões da maturidade tendem a ser interdependentes, de forma que a mudança em uma dimensão possui efeitos nas outras, e; (c) cada pessoa se move de uma escala entre zero e o infinito em cada dimensão ao longo de sua vida, tendendo a incorporar aprendizados de uma experiência dada na proporção de sua relevância para seu estágio de desenvolvimento em um dado momento.

A maturidade do indivíduo também apresenta uma posição de destaque para DeAquino (2007) que observa que seu aumento, e consequente acúmulo de experiências e desenvolvimento de uma postura crítica, produz a necessidade de participação de modo mais ativo no processo de aprendizagem, justificando o surgimento de novas abordagens como a andragogia e a heutagogia. De acordo com o autor, heutagogia é um termo recente, criado para representar uma abordagem de aprendizado na qual o aprendiz está sozinho no processo, sem professores ou facilitadores, em um processo de autodidatismo.

A heutagogia não será abordada no presente trabalho, mas sim a andragogia, logo com a presença de professores. De acordo com Knowles (1970), no contexto do ensino de adultos, os docentes possuem



um papel diferenciado e atuam como facilitadores do aprendizado. O autor destaca as seguintes funções do professor, algumas das quais também aplicáveis a pedagogia:

- a) função diagnóstico: ajudar os aprendizes a diagnosticar suas necessidades de aprendizado dentro do escopo de uma dada situação;
- b) função planejamento: planejar com os aprendizes a sequência de experiências que produzirão o aprendizado desejado;
- c) função motivacional: criar condições que irão fazer com que os aprendizes queiram aprender;
- d) função metodológica: selecionar os métodos e técnicas mais efetivos;
- e) função recursos: prover os recursos humanos e materiais necessários para produzir os aprendizados desejados;
- f) função avaliação: ajudar os aprendizes a medir os resultados das experiências de aprendizagem.

Essas funções apresentam um processo muito mais participativo, que considera as experiências e necessidades do aluno, de forma que Knowles (1970) estabelece os seguintes processos andragógicos, diferentes daqueles comumente aplicados ao ensino de crianças:

- a) o estabelecimento de um clima condutor para o aprendizado de adultos;
- b) a criação de uma estrutura organizacional para o planejamento participativo;
- c) o diagnóstico das necessidades de aprendizado;
- d) a formulação de objetivos de aprendizado;
- e) o desenvolvimento de um projeto de atividades;
- f) a operação das atividades;
- g) a reavaliação das necessidades de aprendizagem.

Os processos andragógicos e as funções do professor estão projetados para a contemplação de quatro premissas essenciais que diferenciam os aprendizes adultos dos aprendizes infantis. Para Knowles (1970), essas premissas são: (a) o posicionamento se move de uma personalidade dependente para um ser humano auto-direcionado; (b) a acumulação de um crescente reservatório de experiência que se torna uma fonte de aprendizado; (c) a prontidão para aprender torna-se crescentemente orientada para o desenvolvimento de tarefas relacionadas com os papéis sociais assumidos, e; (d) a perspectiva de tempo muda para a aplicação imediata do conhecimento, que pode ser definida como uma ênfase na aplicação prática.

Apesar das definições e premissas da andragogia apresentadas até esse ponto, é importante destacar o contexto no qual o presente estudo se insere: o ensino superior brasileiro. Dentro desse universo, há um relativo consenso de que os estudantes chegam cada vez mais jovens à sala de aula, o que possui diversas implicações. Destacando sua experiência, Nicolini<sup>6</sup> (2010) observa algumas características marcantes dos ingressantes no ensino superior: consciência pobre sobre limites, pouca orientação paterna e experiências de vida incipientes, o que os aproxima mais da pedagogia do que da andragogia. Essa constatação, que certamente pode ter sua abrangência ampliada para além da experiência citada, denota um desafio maior aos docentes do ensino superior: receber os ingressantes como “meninos”, adolescentes, e devolvê-los homens e mulheres à sociedade.

Dessa forma, algumas das premissas da andragogia apresentadas anteriormente precisariam ser revistas. Nicolini<sup>6</sup> (2010) sugere atenção aos seguintes itens: a) o auto-direcionamento é questionável, pois estudantes não sabem o que os motiva, já que em sua maioria não possuem experiências prévias relevantes ou estão “cumprindo tabela” ao frequentar o ensino superior; b) a experiência dos mais velhos nem sempre é fonte de aprendizado, pois eles dicotomizam teoria e prática; c) a orientação para os papéis sociais assumidos só se manifesta no final do curso, para os estudantes que conseguem internalizar seu papel, no caso deste estudo, de administrador, e desenvolver as atitudes necessárias.

A análise e os questionamentos apresentados nos últimos parágrafos, relacionados principalmente com o próprio sujeito do aprendizado e o papel do professor, indicam que as abordagens do processo de ensino, pedagogia e andragogia, podem ser aplicadas ao ensino superior em maior ou menor grau. Nesse sentido, para os fins do presente trabalho, optar-se-á por não polemizar a escolha da abordagem pedagógica ou andragógica, pois a definição dos valores e princípios a serem aplicados ficará evidente com a caracterização do contexto do ensino superior e com a opção pela aprendizagem experiencial para a pesquisa.

Logo, a orientação de DeAquino (2007) parece adequada a esse posicionamento, quando é sugerida a existência de um contínuo entre a pedagogia, caracterizada como uma abordagem direcionada e centrada

---

<sup>6</sup> Comentário realizado pelo Prof. Dr. Alexandre Nicolini, disponível em documento sobre a qualificação da presente tese.

no professor, e a andragogia, considerada uma abordagem facilitada. Deste modo, para se ter eficácia no processo de ensino e aprendizagem “é necessário que professores e organizações educacionais sejam capazes de se mover ao longo desse intervalo e encontrar a combinação correta entre as duas abordagens” (*Ibidem*, p.13). Nesse sentido, cada pessoa que aprende se encontra nesse intervalo contínuo entre pedagogia e andragogia, em um dado momento, dependendo seu aprendizado de inúmeros fatores, dentre os quais DeAquino (2007, p.15) destaca: “o nível de desenvolvimento intelectual do aprendiz, as experiências educacionais anteriores dos alunos, os estilos de aprendizagem e os objetivos educacionais, o ambiente educacional; e o ambiente externo”.

Outro autor a indicar um caminho semelhante, apesar de não exercer uma opção formal nesse sentido, é Mintzberg (2006, p.196), que critica o processo de ensino e formação de gerentes por meio do “despejo” de conhecimento. O autor aponta como referência para solucionar o problema um artigo considerado por ele a melhor publicação sobre desenvolvimento gerencial que, porém, foi escrito sobre crianças do ensino fundamental: “Um método curioso – gerenciando no décimo segundo dia”, de Patrícia Clifford e Sharon Friesen, publicado em 1993 na *Harvard Educational Review*. No artigo, é destacada a importância da experiência vivida por crianças, entendidas como membros contribuintes da comunidade na sala de aula, e professores, em um processo de desenvolvimento individual.

Mesmo com as claras referências dos autores citados, referentes à centralidade do aluno no processo de ensino, principalmente no contexto da educação de adultos, bem como ao papel de facilitador assumido pelo professor, DeAquino (2007) observa que no ensino universitário há familiaridade dos docentes com a abordagem tradicional, implementada com aulas expositivas e com mínima participação dos alunos. O ensino superior, com suas características e desafios, é o assunto apresentado no tópico seguinte.

## 2.4 O ENSINO SUPERIOR

O status elevado do ensino superior e sua vinculação com a ciência e a pesquisa permitem imaginá-lo como um espaço privilegiado para a aplicação de conceitos de vanguarda na arte de ensinar, caracterizando um espaço onde a regra é a utilização de métodos e processos adequados e inovadores de ensino. Entretanto, uma observação mais detalhada talvez leve a uma conclusão oposta, corroborando o argumento apresentado por DeAquino, no último

parágrafo do tópico anterior, e elaborada com maiores detalhes por Perrenoud (2000, p.23-24) no seguinte parágrafo:

Tomemos o exemplo do ensino universitário, tal como ainda dispensado na maioria dos países. A aula é dada em um anfiteatro, diante de centenas de rostos anônimos. Compreenda e aprenda quem puder! O professor poderia por um instante alimentar a ilusão de que cria, desse modo, para cada um, uma situação de aprendizagem, definida pela escuta da palestra magistral e pelo trabalho de tomada de notas, de compreensão e de reflexão que ela supostamente suscita. Se ele refletir, verá que a padronização aparente da situação é uma ficção e que existem tantas situações diferentes quanto alunos. Cada um vivencia a aula em função de seu humor e de sua disponibilidade, do que ouve e compreende, conforme seus recursos intelectuais, sua capacidade de concentração, o que o interessa, faz sentido para ele, relaciona-se com outros saberes ou com realidades que lhe são familiares ou que consegue imaginar. Nesse estágio de reflexão, o professor terá a sabedoria de suspendê-la, sob pena de avaliar que, na verdade, não sabe grande coisa a respeito das situações de aprendizagem que cria. Ver-se como receptor e dirigente de situações de aprendizagem não deixa de ter riscos: isso pode levar ao questionamento de sua pertinência e eficácia!

A compreensão da citação anterior é maior quando se considera a origem francesa de seu autor. Afinal, na França e em boa parte das Universidades européias e Norte Americanas são comuns aulas no formato de conferências, ministradas para dezenas de alunos passivos. No Brasil, a realidade é significativamente diferente, principalmente se consideradas as características do estudante brasileiro, que em geral assiste aulas em grupos menores, interage com seus colegas, faz perguntas, reclama do desempenho do professor, sai da sala, etc. Entretanto, a abordagem de Perrenoud sobre os questionamentos de estratégias didáticas e o destaque da individualidade do aluno é ampla e pertinente à realidade brasileira.

Em uma análise semelhante, Gil (2010) observa que a acentuada polêmica que costuma envolver as discussões sobre didática

não é acentuada com relação ao ensino universitário, pois muitos dos professores não reconhecem sua importância para a formação docente. O autor continua destacando que é no “Ensino Superior onde menos se verifica diversidade em relação às práticas didáticas, prevalecendo as aulas expositivas e o ensino centrado no professor” (GIL, 2010, p.5).

Dessa forma contextualizada, a educação superior parece pouco capaz de atender aos objetivos para os quais foi criada, notadamente a formação de profissionais, mas que não se limita a isso. De acordo com o artigo 43 da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), os objetivos da educação superior são:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e

benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

De acordo com o enunciado anterior, as finalidades do ensino superior buscam conjugar a capacitação profissional com as atividades de pesquisa e extensão, que permitem o desenvolvimento de novos conhecimentos e sua aplicação. Entretanto, volta-se ao argumento de que o processo de ensino comumente adotado parece pouco adequado às necessidades e interesses do estudante e também aos objetivos legais do ensino superior.

Em linhas gerais, Masetto (1992, p.16) caracteriza a “situação sala de aula” como marcada pela infelicidade, pelo desânimo e pelo conflito. Do lado dos alunos, avolumam-se as reclamações relativas à inutilidade de permanecer em sala de aula, pois nada se aprende. Schön (2000, p.18) verifica que a crítica à ineficácia e inadequação dos profissionais e profissões especializadas leva a acusar suas escolas “de não conseguir ensinar os rudimentos da prática ética e efetiva” logo, parece que “o que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar”. Do lado docente, a situação caracteriza-se por uma insatisfação e angústia crescentes, motivados pelo desinteresse e desmotivação dos alunos, levando-os à não realização de tarefas, à indisciplina, à evasão e à repetência.

A problemática da educação superior é complexa e com origens e consequências diversas. Entretanto, pode-se afirmar, sem medo de errar, que entre os principais problemas está a inadequação das práticas de ensino e aprendizagem, que continuam centradas no professor e desconsideram o sujeito, o aluno, bem como seus interesses, seus conhecimentos prévios e o ambiente circundante. Em resumo, para lidar com uma situação complexa, os docentes continuam investindo em métodos e abordagens tradicionais. Em um contexto de constante mudança, as práticas de ensino muitas vezes permanecem inalteradas e alheias aos resultados obtidos.

Nesse ponto, cabe destacar que a responsabilidade pela problemática da educação superior também deve-se ao sistema educacional vigente. Com o propósito de garantir uma qualidade mínima aos cursos e às relações em sala de aula, a opção foi no sentido de criar programas, diretrizes curriculares, quantidade mínima de avaliações, avaliações institucionais, entre outros mecanismos que

acabam por engessar o professor e não dão conta da diversidade de conteúdos existentes.

A gravidade da situação descrita pode ser claramente identificada no relato de Schön (2000, p.20) sobre a crescente preocupação dos educadores com “a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação”. Da mesma forma na afirmação de Perrenoud (2000, p.27), que destaca o desafio de desenvolver a competência requerida hoje em dia, referente ao “domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, aproveitando ocasiões, partindo do interesse do aluno, explorando os acontecimentos, em suma, favorecendo a apropriação ativa e a transferência dos saberes”, tudo isso, entretanto, “sem passar por sua exposição metódica, na ordem prescrita por um sumário”.

Algumas das recomendações para lidar com os principais problemas do ensino na educação superior acabam por confluir para a criação de situações de aprendizagem nas quais os alunos possam assumir um papel de sujeitos no processo, com seus interesses e conhecimentos prévios considerados. A pesquisa realizada por Masetto (1992), a partir de avaliações feitas com alunos e professores, apresenta, em linhas gerais, um resumo das práticas e condições facilitadoras de aprendizagem em salas de aula de 3º grau. De acordo com o autor, elas podem ser agrupadas em torno de seis itens:

- a) planejamento de curso: flexível, realizado com a classe e considerando as expectativas, interesses e problemas dos alunos;
- b) definição do conteúdo do curso: de interesse dos alunos, com assuntos úteis, de seu dia-a-dia, contextualizados com suas experiências, propiciando aplicações práticas do estudo;
- c) seleção e utilização de estratégias: aplicadas de forma variada e em grande número, privilegiando técnicas novas, mais dinâmicas e com incentivo à participação ativa dos alunos, assim como propiciando a integração do grupo e permitindo que a aprendizagem se realizasse também no relacionamento grupal;
- d) clima de sala de aula: criação de um ambiente de abertura, com possibilidade de questionamentos, participação e ligação entre teoria e prática;
- e) processo de avaliação: contribui para a aprendizagem quando contempla um processo contínuo ao longo do curso, de

feedback imediato, sem tensão, expresso por comentários e não apenas por notas ou conceitos;

- f) características do professor: valorização da competência didática e específica de sua área de conhecimento, preocupação com o aluno e seus interesses, relacionamento pessoal e amigo, assim como coerência e abertura à crítica e às propostas dos alunos. (MASETTO, 1992).

Além de enunciar as condições facilitadoras para o ensino na educação superior, Masetto (1992) também apresenta algumas recomendações para colocá-las em prática, baseado em suas experiências em cursos de Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear e Tópicos de Metodologia Especial: Odontologia. Preliminarmente, os cursos foram divididos em três momentos fundamentais: início, desenvolvimento e conclusão e as principais recomendações estão resumidas nos parágrafos seguintes.

O momento inicial é considerado pelo autor como fundamental para o sucesso na implementação de uma abordagem voltada para a aprendizagem dos alunos, pois é nos primeiros encontros que se estabelece o funcionamento da dinâmica de sala de aula. Segundo a experiência de Masetto (1992, p.26), nos primeiros contatos “ou se consegue o envolvimento, a participação, a motivação inicial dos alunos para com a disciplina a ser aprendida e o curso adquire alta probabilidade de sucesso ou se estabelece a partir daí uma falta de motivação e interesse por parte dos alunos”, sendo a recuperação do interesse uma tarefa difícil e improvável. Para aumentar a probabilidade de êxito, é sugerido que “o grupo, conjuntamente, defina os objetivos de seu trabalho, escolha e selecione os recursos e meios necessários para atingi-los, organize um sistema de *feedback* que acompanhe o processo e a partir daqui assuma conjuntamente uma co-responsabilidade pelo sucesso e êxito do empreendimento” (MASETTO, 1992, p.27). Além disso, ressalta-se a importância de ouvir os alunos sobre técnicas de trabalho em sala que porventura tenham experienciado facilitando sua aprendizagem, bem como a discussão sobre o processo de avaliação.

Na etapa de desenvolvimento, o plano do curso é dividido em unidades de trabalho, de acordo com o planejamento conjuntamente elaborado. Nesse sentido, “os assuntos passam a ser abordados do ponto de vista das teorias, discutidas à luz de experiências concretas e trazidas para a classe a fim de se buscar encaminhamentos ou alternativas de solução para os problemas propostos para o curso” (MASETTO, 1992, p.30). Adicionalmente, as técnicas de ensino são sempre variadas, provocando uma motivação para a presença em aula. O



processo de avaliação também não é confinado ao final do trabalho e caracteriza-se por uma informação contínua, expressa através de comentários que se fazem com relação às atividades executadas.

Por fim, na etapa de conclusão, a ênfase recai sobre a identificação do aproveitamento, cabendo ao aluno realizar uma auto-avaliação, uma avaliação do programa como um todo, uma avaliação do grupo e do professor, que por sua vez apresenta uma avaliação global de cada aluno e do grupo.

As recomendações de Masetto (1992) para a condução de disciplinas na educação superior reúnem diversos aspectos das abordagens do processo de ensino alternativas à concepção tradicional. Dentre elas, DeAquino (2007) especifica algumas abordagens desenvolvidas para a implantação de uma aprendizagem facilitada, destacando a aprendizagem autodirecionada (Knowles e Rogers), a aprendizagem transformadora (Mezirow), o modelo de aprendizagem vivencial (Kolb), posteriormente evoluído no trabalho, e a transdisciplinaridade (Mariotti e Morin).

Após contextualizar amplamente o problema do ensino na educação superior e apontar alguns caminhos e iniciativas para superá-lo, passar-se-á a contemplar o ensino superior de Administração, campo no qual se pretende aplicar a abordagem experiencial e avaliar seus resultados. Mintzberg (2006, p.23) argumenta que “a prática da administração é caracterizada por sua ambiguidade”, pois o trabalho que pode ser programado acaba por ser delegado a especialistas, restando aos gerentes “os problemas intratáveis, as conexões complicadas”, o que explica porque rótulos como “experiência, intuição, julgamento e sabedoria são tão comumente utilizados para descrevê-la como uma habilidade social e comportamental”.

O mesmo autor também observa que a Administração possui características bem distintas das demais áreas. Destaca, por exemplo, que não existem cirurgiões ou contadores natos, pois para estas funções o treinamento formal é imprescindível. Entretanto, existem líderes e administradores naturais. Isso ocorre, pois segundo Mintzberg (2006, p.20), “liderança e administração são a própria vida, não algum corpo de técnica afastado do fazer e do ser. A educação não pode despejar experiência de vida em um vaso de inteligência nativa, (...) mas pode ajudar a moldar um vaso já transbordando de experiências de liderança e de vida”.

A partir da argumentação de Mintzberg pode-se inferir que, por suas características específicas, talvez no campo da Administração a necessidade de superar a abordagem tradicional de ensino ainda seja

mais proeminente. Portanto, fica justificada a aspiração de contemplar o campo da Administração com maiores detalhes, o que é realizado no tópico seguinte.

## 2.5 O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

Assim como a educação e outros fenômenos sociais, não é adequado contemplar determinada área do conhecimento isoladamente, sem considerar o contexto social, histórico e cultural adjacentes. Neste tópico busca-se fornecer informações que permitam contemplar essas dimensões para o ensino de administração.

Caracterizar o momento pelo qual passa o Brasil é uma tarefa difícil, principalmente por envolver diversos pontos de vista, muitos dos quais contraditórios. Entretanto, para os fins do presente trabalho, optou-se por indicar alguns desafios bastante difundidos no cenário corporativo, como a inserção e posicionamento do país em um mundo globalizado, acirramento da concorrência, alto custo de capital para a realização de investimentos, clamor por maior transparência e eficiência na gestão pública, infra-estrutura de transporte decadente, infra-estrutura industrial, de comunicação e tecnologia desatualizada, legislação fiscal e trabalhista complexas e atrasadas, crescimento da participação da classe C, mão-de-obra escassa e pouco capacitada.

Em linhas gerais, pode-se perceber que os desafios elencados exigem dos administradores públicos e de empresas uma capacidade crescente de lidar com problemas complexos, tomar decisões com informações incompletas, criar caminhos alternativos e continuar inovando em suas atividades constantemente. Em uma análise um pouco mais ampla, verifica-se que as habilidades cada vez mais necessárias a esses administradores costumam não ser contempladas no currículo dos cursos superiores frequentados. Schön (2000, p.17) observa que muitas vezes os problemas apresentam-se como um caso único, que “transcende as categorias da teoria e da técnica existentes”, de forma que “o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual”. O autor também argumenta que o tratamento competente do problema exige do profissional “um tipo de improvisação”, realizada por meio da invenção e aplicação de estratégias situacionais que ele próprio produz.

De acordo com Nicolini (2003), a formação inadequada de administradores no Brasil acaba por resultar na aplicação de métodos de gestão antiquados e no excesso de regras observados na prática

organizacional ou descritos pela imprensa. Como agravantes dessa situação, o autor evidencia:

- a) o atraso na estruturação do Ensino Superior no Brasil, que só veio a ocorrer em 1931, com a criação do Ministério da Educação;
- b) a diminuta produção científica sobre a formação em Administração e as escassas fontes de informação históricas;
- c) a intensificação do uso de modelos estrangeiros na estruturação das organizações brasileiras e do ensino de Administração, a partir de 1948, com a implementação de um acordo de cooperação técnica entre Brasil e Estados Unidos, e de forma mais forte a partir de 1959, com o Programa de Ensino de Administração Pública e de Empresas, que intercambiou professores e formou um quadro docente próprio em instituições de ensino norte-americanas enquanto docentes daquele país responsabilizavam-se pelos programas de ensino de Administração em implantação no Brasil;
- d) a insensibilidade às mudanças que ocorriam no mundo, que fez com que o ensino de Administração permanecesse inalterado de 1966, ocasião de sua regulamentação, até 1993, ou seja, por 27 anos;
- e) a expansão do ensino de Administração, desvinculada da expansão da pesquisa e da produção científica, levando a um crescimento da oferta de cursos de aproximadamente 1.770%, entre 1967 e 1998, motivada principalmente pelo baixo investimento demandado e resultando em cursos e pessoal mal preparados.

Paes de Paula e Rodrigues (2006) incrementam a lista de problemas que o ensino de Administração enfrenta, enfatizando a ocorrência de um fenômeno conhecido como mercantilização. O problema pode ser entendido como o de massificação do ensino, também caracterizado pelos autores, com referências a Ritzer e Alcadipani e Bresler, como “*macdonaldização*”<sup>7</sup>, em alusão a um processo de padronização das informações que permita maximizar a quantidade de alunos. Considerando a evolução da quantidade de matrículas que, de acordo com o censo de 2003, faz o curso de Administração figurar em primeiro lugar, com 14,5% do total (PAES

---

<sup>7</sup> Referência ao McDonald's, rede mundial de lanchonetes cuja principal característica é a padronização dos produtos comercializados.

DE PAULA; RODRIGUES, 2006), esse fenômeno parece estar de fato ocorrendo.

O problema da mercantilização do ensino de Administração no Brasil não representa uma novidade em termos globais, mas talvez muito mais um reflexo daquilo que vem ocorrendo nos países que são referência mundial no assunto, com suas reconhecidas “escolas de negócios”, que compreendem também cursos de gestão para executivos e programas de pós-graduação *lato-sensu*, os famosos MBA (*Master in Business Administration*). Nesse sentido, Pfeffer e Fong (2002) observam que no Reino Unido as escolas de negócios estão entre os cinquenta maiores segmentos exportadores, enquanto que nos Estados Unidos houve uma rápida expansão das escolas de negócio que, conforme notam os autores em um artigo posterior, dominam o mercado mundial, com 15 das 20 melhores escolas, de acordo com a classificação do *Financial Times* (PFEFFER; FONG, 2004).

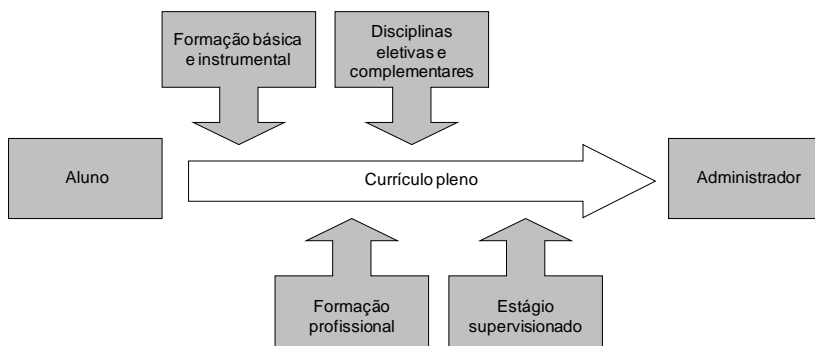
Entretanto, apesar do sucesso mercadológico, Pfeffer e Fong (2002) argumentam, com base em diversos estudos, que as escolas de negócios são acusadas de não atender as necessidades de seus estudantes, de produzir conhecimento pouco relevante com suas pesquisas, de não servir de fonte de questionamento crítico no contexto das organizações e da gestão, de não reforçar os padrões profissionais e normas de conduta e, em linhas gerais, de não contribuir para atender as preocupações e interesses sociais. Posteriormente, os autores relatam a falta de informação sobre a qual as afirmações sobre o assunto são realizadas, bem como a falta de qualquer tipo de avaliação (PFEFFER; FONG, 2004). Passam então a reunir informações que fundamentem a problematização difundida, considerando que:

- a) há poucas evidências de que o domínio do conhecimento adquirido nas escolas de negócios melhore a carreira dos alunos;
- b) os currículos ensinados possuem apenas uma pequena relação com o que é importante para o sucesso nos negócios;
- c) o desenho das escolas de negócios não apresenta campos de aplicação prática do conhecimento;
- d) é pequeno o impacto de pesquisas provenientes de escolas de negócios, de forma que os acadêmicos são influenciados pelos praticantes de gestão, mas pouca influência flui da academia para a indústria.

A contextualização anterior, apresentada para o contexto brasileiro (NICOLINI, 2003; PAES de PAULA; RODRIGUES, 2006) e internacional (PFEFFER; FONG, 2002; 2004), configura uma realidade

que acaba por resultar em diversos aspectos negativos para o ensino de Administração. No caso do ensino superior no Brasil, chega-se a uma situação marcada pelo nivelamento por baixo, ou pelo currículo mínimo (talvez as atuais diretrizes curriculares sejam uma nova nomenclatura para o currículo mínimo), do ensino de Administração, caracterizada pela “ausência de originalidade das propostas”, traduzida em uma “formação homogênea e sem espaço de destaque para a produção científica” (NICOLINI, 2003, p.47). Esse contexto acaba por levar o autor a comparar as escolas de Administração a uma fábrica, que “recebe a matéria-prima (o aluno) e a transforma, ao longo da linha de montagem (o currículo pleno), em produto (o administrador)” (*Ibidem*, p.48), conforme ilustrado na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – A linha de produção do Administrador.



**Fonte: Nicolini (2010).**

A lógica fabril adotada no ensino de Administração é compreensível pois, segundo Nicolini (2003), sua base teórica remonta à Revolução Industrial, ainda que em alguns casos revista sob um enfoque sistêmico. Tal concepção explica a fragmentação da complexidade organizacional para facilitar seu estudo, seguindo o processo de decomposição criado por Descartes, concebido em sua lógica (cartesiana) e relatado em seu “O discurso do método”. Na obra, Descartes (1999, p.49) enuncia quatro preceitos de que se compõe a lógica, criando o processo de decomposição analítica:

O primeiro era o de nunca aceitar algo como verdade que eu não conhecesse claramente como tal; ou seja, de evitar cuidadosamente a pressa e a

prevenção, e de nada fazer constar de meus juízos que não se apresentasse tão clara e distintamente a meu espírito que eu não tivesse motivo algum para duvidar dele.

O segundo, o de repartir cada uma das dificuldades que eu analisasse em tantas parcelas quantas fosse possíveis e necessárias a fim de melhor solucioná-las.

O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, iniciando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para elevar-me, pouco a pouco, como galgando degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e presumindo até mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros.

E o último, o de efetuar em toda a parte relações metódicas tão completas e revisões tão gerais nas quais eu tivesse a certeza de nada omitir.

A decomposição cartesiana, se mal entendida, pode levar à estagnação de professores, seu isolamento e de suas disciplinas. Isto ocorrendo, há a configuração de um processo de aprendizado penoso para aluno, que não percebe a interação do conteúdo ministrado com a prática organizacional, o que também evidencia o baixo nível de intercâmbio entre as escolas de Administração e o ambiente circundante.

Mintzberg (2006, p.45) chega ao mesmo diagnóstico ao observar que a típica escola de negócios de hoje volta-se à especialização, não à integração, em um contexto no qual “a administração de empresas torna-se uma coleção de funções; a estratégia, um conjunto de estratégias genéricas e análises competitivas; mesmo as pessoas tornam-se sujeitos de análise”. O autor destaca os problemas dessa abordagem, pois muitas vezes, após a decomposição, a integração torna-se muito difícil ou impossível. Afinal, “a síntese é a própria essência da gestão” (*Ibidem*, p.45). Nesse sentido, Mintzberg (2006) compara o verdadeiro gerenciamento com a brincadeira com blocos Legos, pois os gestores são responsáveis por criar visões coerentes, interligadas, a partir de coisas que se encontram separadas.

A referência à “fábrica de administradores”, somada às demais características, de sistema fechado, mecanicismo, decomposição e especialização, contribui para configurar a dominância do paradigma funcionalista nos estudos organizacionais, conforme observado por Morgan (2005).

A afirmação anterior e a referência ao conceito de paradigma remetem à importância de contemplar, ao menos brevemente, algumas considerações epistemológicas sobre o campo da Administração, mas não sem antes desenvolver os conceitos de epistemologia e paradigma, discutindo sua interação com o conhecimento científico.

Uma premissa inicial a ser adotada neste contexto é a de que o conhecimento não é definitivo e que os pesquisadores se apoiam sobre o conhecimento existente, a partir do qual entendem seus objetos de estudo, para desenvolvê-lo. Logo, Japiassu (1991) parte da afirmação de que o conhecimento passou a ser considerado como um processo (conhecimento-processo e não mais conhecimento-estado) para estabelecer que a tarefa da epistemologia consiste em conhecer este devir do conhecimento, e analisar todas as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo.

Mesmo concluindo que é impossível estabelecer um estatuto preciso e definitivo para a epistemologia, conceito que não tem uma significação rigorosa e unívoca, Japiassu (1991) a enuncia como um estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. De acordo com ele, o termo epistemologia significa, etimologicamente, “discurso sobre a ciência” (episteme). Nestes termos a epistemologia é situada nos limites do discurso filosófico, sendo considerada uma disciplina especial no interior da filosofia. Essencialmente, a epistemologia é o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências (JAPIASSU, 1991).

A partir desse entendimento de epistemologia, pode-se verificar que seu estudo está claramente vinculado ao entendimento da amplitude do conceito de paradigma científico. Afinal, o conhecimento é construído dentro de paradigmas e por pessoas afiliadas a determinado paradigma. Uma das principais referências ao conceito de paradigma aparece em Kuhn (1987), que explica o desenvolvimento das crises e revoluções que afetam as comunidades científicas e seus paradigmas.

Apesar de observar os diversos modos com os quais Kuhn (1987) se refere a paradigma, ele claramente indica dois sentidos nos quais o termo é empregado. De um lado, indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, etc., partilhada pelos membros de uma determinada comunidade. De outro, um tipo de elemento dessa constelação, que são as soluções concretas de quebra-cabeças que, empregadas como

modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência.

Elaborando o primeiro sentido, Kuhn (1987) destaca que um paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham. Por sua vez, uma comunidade científica consiste em homens que partilham um paradigma. De acordo com essa concepção, uma comunidade científica é formada pelos praticantes de uma especialidade científica, submetidos a uma iniciação profissional e a uma educação similares. O resultado disso é que os membros de uma comunidade científica vêem a si próprios e são vistos pelos outros como os únicos responsáveis pela perseguição de um conjunto de objetivos comuns que incluem o treino de seus sucessores (KUHN, 1987).

Após isolar uma comunidade particular de especialistas, Kuhn (1987) sugere que os conhecimentos partilhados são uma matriz disciplinar: disciplinar porque se refere a uma posse comum aos praticantes de uma disciplina particular; matriz porque é composta de elementos ordenados de várias espécies, cada um deles exigindo uma determinação mais pormenorizada. A matriz disciplinar é formada por quatro componentes principais: as generalizações simbólicas, crenças, valores e paradigmas (compromissos comuns do grupo).

É nesse contexto que o caráter provisório do conhecimento pode ser evidenciado, quando da transição de um período pré-paradigmático para o pós-paradigmático. Antes de ocorrer, Kuhn (1987) argumenta que diversas escolas competem pelo domínio de um campo de estudos determinado. Mais tarde, no rastro de alguma realização científica notável, o número de escolas é grandemente reduzido – em geral para uma única. Nesse ponto o autor destaca que um paradigma governa, em primeiro lugar, não um objeto de estudo, mas um grupo de praticantes da ciência, e que qualquer estudo de pesquisas orientadas por um paradigma ou que levam à destruição de um paradigma deve começar pela localização do grupo ou grupos responsáveis.

O segundo sentido apontado por Kuhn (1987) considera o paradigma na qualidade de exemplo compartilhado, de forma que os exemplos exigirão mais atenção do que os componentes da matriz disciplinar. Assim, o conhecimento científico está fundamentado na teoria e nas regras; os problemas são fornecidos para que se alcance destreza no uso de tais teorias e regras.

A intenção de incluir os conceitos de epistemologia e paradigma está relacionada com sua aplicação ao campo da Administração, que passa a ser reconhecida como ciência apenas no início do século XX. Dentro desse campo, considerando a teoria social, um dos trabalhos



mais relevantes é o de Burrell e Morgan (1979), e sua aplicação à teoria das organizações em Morgan (2005).

Burrell e Morgan (1979) consideram paradigma um conceito mais próximo do primeiro sentido atribuído por Kuhn, enfatizando a perspectiva comum que une o trabalho de um grupo de teóricos em torno de uma visão comum da realidade. O segundo sentido do conceito de paradigma apresentado por Kuhn é considerado por Morgan (2005) dentro do conceito de metáfora.

Dessa forma considerados, Burrell e Morgan (1979) oferecem um modo de análise, aplicável à teoria das organizações por meio de quatro visões da realidade, sugerindo que os pressupostos sobre a natureza da ciência sejam pensados em termos da chamada dimensão subjetiva – objetiva, e os pressupostos sobre a natureza da sociedade, em termos da dimensão regulação – mudança radical.

Ao identificar quatro paradigmas na teoria social, Burrell e Morgan (1979) sugerem que é útil examinar os trabalhos na área em termos de quatro conjuntos de pressupostos básicos, cada um abarcando diversas escolas de pensamento científico mas que compartilham uma forma particular de ver o mundo. Cada um dos paradigmas é mutuamente exclusivo, sendo que a síntese não é possível pois, em suas formas puras, eles são contraditórios. Os quatro paradigmas definidos por Burrell e Morgan (1979) possuem as seguintes características principais:

- a) paradigma funcionalista: é uma perspectiva altamente pragmática, frequentemente orientada a problemas e geralmente comprometida com o entendimento e manutenção da ordem, equilíbrio e estabilidade da sociedade. Sua origem no positivismo reflete-se na aplicação de modelos e métodos das ciências naturais no estudo dos assuntos humanos, o que é confirmado com as analogias mecânicas e biológicas;
- b) paradigma interpretativista: preocupa-se em entender o mundo como ele é, procurando explicações dentro do domínio da consciência e subjetividade do indivíduo, tendo como referência o participante em oposição ao observador da ação. Esta abordagem entende o mundo social como um processo social emergente, criado pelos indivíduos. Morgan (2005) argumenta que neste contexto a ciência é vista como uma rede de jogos de linguagem, baseados em grupos e conceitos e regras subjetivamente determinados;

- c) paradigma humanista radical: aproxima-se do paradigma interpretativista ao ver o mundo social por uma perspectiva nominalista, anti-positivista, voluntarista e ideográfica. Uma das noções mais básicas desse paradigma é que a consciência humana é dominada por superestruturas ideológicas com as quais o indivíduo interage, resultando em alienação ou falsa consciência. Como os seres humanos se aprisionam em uma realidade, individual e socialmente construída, esta perspectiva tende a ver a sociedade como anti-humana e preocupa-se em articular formas pelas quais os seres humanos possam transcender seus laços espirituais que os amarram aos padrões sociais vigentes e assim realizar todo o seu potencial;
- d) paradigma estruturalista radical: é uma perspectiva comprometida com a mudança radical, a emancipação, e a potencialidade, em uma análise que enfatiza o conflito estrutural, modos de dominação, contradição e privação. Apresenta uma abordagem realista, positivista, determinista e nomotética (compreensão generalizada de um caso). Ao contrário do humanismo radical, a sociedade é vista como uma realidade que existe independentemente da consciência dos indivíduos. A mudança radical é gerada por crises políticas e econômicas, e é por meio desses conflitos e mudanças que os homens podem se emancipar das estruturas sociais dominantes.

Os quatro paradigmas para análise da teoria social explicados anteriormente estão ilustrados na Figura 2 seguinte:

Figura 2 – Os quatro paradigmas para análise da teoria social.



**Fonte: Burrell e Morgan (1979).**

De acordo com a visão dos autores referenciados, os paradigmas também oferecem os fundamentos para a criação de metáforas, que facilitam seu entendimento. Morgan (2005) chama a atenção para o papel simbólico e relevante das metáforas para a construção do conhecimento científico, uma vez que elas geram uma imagem para se estudar o objeto. Com relação às organizações, a simplificação oferecida por uma metáfora não permite capturar a natureza total da vida organizacional, devendo ser reconhecida como “um empreendimento essencialmente subjetivo e preocupado com a produção de análises unilaterais da vida organizacional” (*Ibidem*, p.64).

Com relação aos paradigmas, Burrell e Morgan (1979) argumentam que foi o paradigma funcionalista que forneceu os pressupostos básicos para a condução da sociologia e o estudo das organizações. Nesse mesmo sentido, Morgan (2005) observa que a visão ortodoxa das organizações se baseia predominantemente nas metáforas da máquina e do organismo. Com relação à metáfora da máquina, o autor faz alusão à concepção de Taylor, do homem econômico e ao conceito de Weber, do burocrata despersonalizado, fazendo referência aos conceitos relacionados de eficiência, habilidades instrumentais e racionalidade intencional, e vendo a organização como uma estrutura estática e fechada. A metáfora do organismo entende a organização como uma entidade viva, em termos de rede de relacionamentos de seus

componentes internos e que interage com o ambiente para satisfazer suas necessidades.

Morgan (2005) continua desenvolvendo suas metáforas das organizações, com a metáfora cibernética, de sistema frouxamente acoplado, da ecologia populacional, do teatro, da cultura e do sistema político. Entretanto, a reflexão posterior mostra que essas metáforas podem ser utilizadas de maneira funcionalista, “gerando modos de teorização baseados na suposição de que a realidade da vida organizacional se ampara em uma rede de relacionamentos ontologicamente reais, razoavelmente coordenados e coesos” (*Ibidem*, p.66). A partir daí o autor passa a referenciar metáforas que buscam de alguma forma questionar o funcionalismo (interpretativista, do texto, da realização, da produção de sentidos, da prisão psíquica, dos instrumentos de dominação, dos sistemas em fragmentação e da catástrofe), para posteriormente concluir que a ortodoxia das organizações desenvolveu-se com base nas metáforas que refletem os pressupostos do paradigma funcionalista.

A contextualização que se apresentou sobre a dominância do paradigma funcionalista, somada à afirmação de Morgan (2005) de que o tipo de idéia gerada é limitado pelas metáforas em que se baseia, ajuda a explicar os problemas encontrados por Nicolini (2003) e Paes de Paulo e Rodrigues (2006) referentes ao ensino de Administração no Brasil, notadamente o mecanicismo, a especialização, o isolamento, a predominância das publicações estrangeiras permeadas pelo mesmo paradigma, e até as escassas tentativas de recorrer à pedagogia crítica, questionando os pressupostos dominantes.

Entretanto, considerando que essa problematização é razoavelmente conhecida há um significativo período de tempo, diversos dos autores anteriormente referenciados também já apontaram alternativas para lidar com eles. Dentre as quais, destacam-se:

- a) contemplar o aluno como sujeito de seu aprendizado, assumindo um papel ativo, o que não é regra na relação ensino-aprendizagem; (NICOLINI, 2003);
- b) criar uma consciência crítica, de uma educação problematizante, em relação aos assuntos que fazem parte da realidade nacional, determinando a necessidade de uma redução sociológica, de “uma atividade de protagonismo de todo um país” (NICOLINI, 2003, p.52);
- c) mudar a forma como as pesquisas são realizadas na área, passando a contemplar parcerias entre empresas e

universidades e a formação de redes de cooperação entre os pesquisadores; (PAES de PAULA; RODRIGUES; 2006);

- d) mudar a atitude pedagógica, levando “os estudantes a questionarem o conhecimento que vêm recebendo por meio de uma postura mais reflexiva”, recorrendo a uma pedagogia crítica (PAES de PAULA; RODRIGUES; 2009, p.13);
- e) alterar a proposição de valor oferecida para os estudantes, de um caminho para riqueza e bons empregos para um caminho de engajamento intelectual ativo, marcado pela busca de interesses e curiosidades intrínsecas aos assuntos estudados (PFEFFER; FONG, 2004);
- f) reorganizar os programas buscando a multidisciplinaridade, enfatizando não apenas o aprendizado de conceitos e técnicas, mas também a mudança de como pensar sobre os negócios, incluindo um componente que permita a aplicação prática (PFEFFER; FONG, 2002).

Além das alternativas para condução do ensino em Administração apresentadas, Pfeffer e Fong (2002), assim como Mintzberg (2006), observam a importância de focar o ensino em profissionais mais experientes, ou que já desenvolvam o gerenciamento em suas atividades profissionais. Essa recomendação ocorre porque o contexto de ensino que os autores analisam, principalmente o americano, contempla os MBA e demais cursos realizados após a graduação. Entretanto, ao contemplar o ensino de graduação em Administração, os estudantes em sua maioria ainda estão formando suas primeiras experiências profissionais, sendo a recomendação de formar pessoal com experiência prévia aplicável de forma limitada.

Apesar da contextualização apresentada até o momento indicar a necessidade de revisão do ensino, Paes de Paula e Rodrigues (2006) argumentam que a pressão da cultura imediatista da gestão vem levando boa parte dos alunos a demandar dos cursos e professores uma abordagem pedagógica tradicional, ou seja: “soluções prontas e respostas inquestionáveis, tendendo a reagir às propostas construtivistas e à incerteza que é própria do processo de aprendizado nessa perspectiva” (*Ibidem*, p.20).

Os caminhos alternativos para o ensino de Administração propostos pelos autores referenciados evidenciam a necessidade de mudança na abordagem dominante, que não dá conta da riqueza e complexidade das organizações e de seu gerenciamento. Por esse motivo, Mintzberg (2006, p.226) afirma que “do ensino fundamental à faculdade, precisamos de algo muito diferente, assim como precisa a

gerência – menos controladora e mais envolvente -, não para nos afastar dos valores acadêmicos básicos, mas para nos levar até eles de forma mais séria”.

A caracterização da necessidade de mudança, de revisão de práticas pedagógicas e de caminhos alternativos para contemplar mais amplamente as organizações, assim como define Mintzberg, encontra destacado respaldo no campo da educação, onde a ânsia pela mudança é entendida como uma consequência do momento atual de transição paradigmática. Conforme salienta Behrens (2005, p. 39), “neste momento histórico, a transição de um paradigma para outro influencia a sociedade, a educação e, em particular, o ensino oferecido pelas universidades”.

No contexto da educação, a transição paradigmática se dá entre o paradigma conservador ( com as abordagens tradicional, escolanovista e tecnicista) em direção ao paradigma tido como inovador, ou complexo. De acordo com essa visão, o paradigma conservador é aquele no qual o conhecimento é reproduzido.

Behrens (2005) apresenta as abordagens do ensino e aprendizagem no paradigma conservador como sendo:

- a) abordagem tradicional: tem como elemento principal o professor. É referenciada a caracterização dessa abordagem com aquela também denominada tradicional na classificação de Mikuzami;
- b) abordagem escolanovista: apresenta como autores basilares Rogers, Dewey, Montessori e Piaget. Está alicerçada nos fundamentos da biologia e psicologia e dá ênfase ao indivíduo e sua atividade criadora. Tem como elemento principal o aluno e pode ser vinculada às abordagens humanista e cognitivista de Mikuzami;
- c) abordagem tecnicista: fundamentada no positivismo, com a proposição de “uma ação pedagógica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência, da eficácia e da produtividade” (*Ibidem*, p.47). O elemento principal não é o professor nem o aluno, são os meios. Pode ser mais claramente vinculada à abordagem comportamentalista de Mizukami.

De acordo com a transição defendida por Behrens, as abordagens relacionadas ao paradigma conservador estariam evoluindo para um outro paradigma denominado inovador, ou complexo, no qual a produção do conhecimento é historicamente localizada e realizada com autonomia, criatividade, criticidade e espírito investigativo, provocando

a interpretação do conhecimento e não apenas a sua aceitação (*Ibidem*, p.55).

Dessa forma caracterizado, no paradigma inovador o aluno é sujeito e produtor de seu próprio conhecimento. Com relação à classificação de Mikuzami, esse novo paradigma estaria mais aderente às abordagens cognitivista e, majoritariamente, sociocultural. De outra forma, Behrens (2005) apresenta as abordagens enquadradas dentro do paradigma inovador:

- a) abordagem sistêmica: contempla a superação da visão fragmentada e do positivismo no processo pedagógico. Destaca o comprometimento com uma formação mais integral do ser humano, com valores como paz, harmonia, solidariedade, igualdade, honestidade. Em termos metodológicos pode ser implementada por meio de “projetos criativos e transformadores, que ultrapassem o ensino e provoquem aprendizagem significativa” (*Ibidem*, p.67);
- b) abordagem progressista: o indivíduo constrói sua própria história. Nela, o “desenvolvimento intelectual se apresenta por meio do compartilhamento de ideias, informações, responsabilidades, decisões e cooperação entre indivíduos” (*Ibidem*, p. 71);
- c) abordagem do ensino como pesquisa: o docente atua como maestro da construção do conhecimento por meio de projetos gestados em conjunto com os alunos, com intenção de criar condições para emancipação. Nessa abordagem, há redução do espaço de aulas expositivas para pesquisar.

As abordagens apresentadas como vinculadas aos paradigmas conservador e inovador não guardam relação de precedência entre si. Em termos gerais, Behrens (2005, p. 40) destaca que os próprios “paradigmas não se sucedem linearmente, mas vão sendo construídos e acabam se interpenetrando e criando novos pressupostos e novos referenciais que caracterizam diferentes posturas na sociedade”. Ou seja, em determinado momento, principalmente durante um processo de transição, o que ocorre é a interação entre abordagens e paradigmas.

Com relação ao presente estudo, a Administração já foi caracterizada predominantemente dentro do paradigma funcionalista. O conteúdo teórico da disciplina de gerenciamento de projetos também está claramente ligado a este paradigma, apesar da abordagem do PMI utilizada rogar para si um entendimento mais sistêmico. Entretanto, adotando-se a visão dos paradigmas educacionais para analisar a dinâmica de ensino e aprendizagem aplicada, verifica-se um modelo que

pode ser classificado como híbrido, que reúne características do paradigma conservador e do paradigma inovador. Essa orientação parece frequente, principalmente se considerada a vigência de um período de mudança paradigmática.

Ademais, pode-se afirmar que a concepção e realização de um projeto pelos alunos, somada a mecanismos de monitoramento e controle que estimulam a reflexão sobre os resultados alcançados, favorece uma visão holística do gerenciamento de projetos, pois inclui conhecimentos profissionais, questões sociais, pessoais, experiências prévias, técnicas e de cooperação com o grupo de trabalho.

Dessa forma, tem-se uma disciplina com conteúdo claramente funcionalista sendo trabalhada de uma forma que tende a um paradigma inovador. Essa afirmação encontra respaldo em uma segunda publicação de Behrens (2006) sobre o tema, que apresenta a metodologia de projetos como uma das aplicáveis dentro do escopo do paradigma da complexidade, ou paradigma inovador.

De acordo com Behrens (2006), essa prática pedagógica é originada em Dewey nos anos de 1915 e 1920. Dentro do paradigma da complexidade, a proposta de Dewey é reinventada, acrescida, superada, por meio de uma visão integradora, reflexiva e holística. Entretanto, importantes aspectos já presentes em Dewey são mantidos e desenvolvidos, como o exercício da democracia, por meio do qual a metodologia por projetos pode:

“incentivar a habilidade de escolher, de valorizar a si mesmo e ao grupo, de conviver em situações de consenso, de aceitar e analisar com respeito os posicionamentos de outras pessoas, de construir processos de autoconfiança que permitam atuar com competência e independência” (BEHRENS, 2006, p.38).

Por fim, cabe reforçar que o desenvolvimento do ensino de Administração passa necessariamente por um processo de reflexão, resumido neste tópico, mas também é carente de experiências alternativas que possam unir novos conceitos de pedagogia e andragogia e os novos paradigmas educacionais aos desafios específicos dessa área do conhecimento. Nesse sentido, o próximo tópico irá apresentar a abordagem da aprendizagem experiencial, criando as bases para por em prática diversas das recomendações e alternativas propostas.



## 2.6 A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

Na topografia irregular da prática profissional, há um terreno alto e firme, de onde se pode ver um pântano. No plano elevado, problemas possíveis de serem administrados prestam-se a soluções através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisa. Na parte mais baixa, pantanosa, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descerá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa? (SCHÖN, 2000, p.15)

A passagem anterior é utilizada por Schön (2000), logo no início de seu livro, para caracterizar a demanda por novos conhecimentos, necessários para a prática profissional. Além disso, é um apelo à busca de relevância, à criação de novos caminhos para enfrentar os problemas de uma realidade crescentemente complexa. De acordo com o autor são exatamente tais zonas indeterminadas da prática que se configuram como um aspecto central da atuação profissional.

Para o desenvolvimento dessas novas competências, novos processos de ensino e aprendizagem são demandados. Kolb (1984) argumenta que dentro do contexto do racional, científico e tecnológico, o conceito do próprio processo de aprendizagem foi distorcido, primeiro pelo racionalismo e depois pelo comportamentalismo. O resultado foi a perda de contato com a própria experiência como fonte de aprendizado e desenvolvimento pessoal e, no processo, perdeu-se aquela centralidade da experiência necessária para contrabalançar a perda da centralidade científica.

Uma das alternativas para lidar com essa problemática é a aprendizagem experiencial, também conhecida como aprendizagem

vivencial, considerada uma abordagem com características holísticas que, segundo Kolb (1984), integra perspectivas de aprendizagem que combinam experiência, percepção, cognição e comportamento. Ou seja, a abordagem experiencial integra diferentes perspectivas do processo de ensino e aprendizagem, com ênfase nas abordagens cognitivista e sociocultural.

A aprendizagem por meio da experiência não pode ser considerada uma novidade. Rosseau (2004, p.234) na obra *Emílio, ou, Da educação*, publicada em 1762, já defendia que “nossos verdadeiros mestres são a experiência e o sentimento”. Rosseau também argumentava a favor da utilidade do conhecimento e da importância da ação: “devemos falar tanto quanto possível através das ações, e só dizer aquilo que não podemos fazer” (*Ibidem*, p.240). Esse posicionamento fica ainda mais evidente no seguinte trecho da obra:

Não gosto das explicações em forma de discurso. Os jovens prestam pouca atenção nelas e não as retêm. As coisas! As coisas! Nunca terei repetido suficientemente que damos poder demais às palavras. Com nossa educação tagarela, só criamos tagarelas (ROSSEAU, 2004, p. 236).

Apesar da clara referência de Rosseau à aprendizagem por meio da experiência, sua origem é comumente atribuída ao trabalho de John Dewey, que em 1938 publicou a obra “Experiência e Educação”. Existe também um relativo consenso de que a temática encontrou em David Kolb o maior organizador. Ele e Donald Schön são apontados como os seus maiores divulgadores. Entretanto, Kolb (1984) argumenta que, apesar da abordagem pioneira de Dewey, a aprendizagem experiencial possui sua origem em um grupo bastante diverso de pesquisadores da educação, abarcando várias gerações. Nesse sentido, destaca-se é dado às contribuições de Kurt Lewin e Jean Piaget, além de Dewey.

### **2.6.1 O legado de John Dewey**

É recorrente a referência a Dewey como o autor que criou as bases para a aprendizagem experiencial. Kolb (1984) argumenta que, apesar da contribuição de um grupo diferente, foi sem dúvida Dewey que melhor articulou os princípios que guiam a aprendizagem baseada na experiência, principalmente quando se considera sua aplicação no ensino superior.

Na obra “Experiência e Educação”, Dewey (2010, p.19) caracteriza a educação progressiva em oposição à educação tradicional, esta última desenvolvida de forma que a “matéria ou conteúdo da educação consiste em um conjunto de informações elaboradas no passado, sendo, portanto, a principal tarefa da educação transmiti-las às novas gerações”. Dessa forma, o autor assim enuncia o principal propósito da educação tradicional:

preparar o jovem para suas responsabilidades futuras e para o sucesso na vida, por meio da aquisição de um conjunto organizado de informações e de formas preestabelecidas de habilidades que constituem o material de instrução. Considerando-se que os conteúdos de estudo, bem como os modelos de condução apropriada são transmitidos de geração em geração, a atitude dos alunos deve ser, no geral, de docilidade, receptividade e obediência. Os livros, especialmente os didáticos, são os principais representantes do conhecimento e da sabedoria do passado, ao passo que os professores são os instrumentos através dos quais os alunos entram em contato efetivo com todo esse material. Os professores são os agentes através dos quais os conhecimentos e as habilidades são transmitidos e as regras de condutas são reforçadas (DEWEY, 2010, p.20).

Em termos gerais, a educação tradicional é caracterizada como inadequada em termos do conteúdo ministrado e dos métodos de ensino, por estar além do alcance da experiência dos alunos, logo, demandando imposição. Dewey (2010, p.210) destaca que, nesse contexto, “aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e às cabeças das gerações anteriores”, ou seja, o que é ensinado é estático e pouco aderente a uma sociedade em que “a mudança é uma regra e não uma exceção”.

Como resposta à educação tradicional, Dewey (2010) reúne alguns dos princípios comuns das novas abordagens sobre educação que emergiam em seu tempo e os agrupou utilizando a denominação de educação progressiva. Esses princípios giram principalmente em torno da união entre experiência e aprendizado, o que tornaria o processo educacional muito mais individualizado e interno, no sentido de que o

aluno aprenderia aquilo que lhe seria útil para resolver os problemas apresentados em seu próprio contexto, por meio da interação com o ambiente e da posterior reflexão. Entretanto, apesar da centralidade da experiência nessa abordagem, Dewey (2010, p.26) observa que “a crença de que toda a educação verdadeira é fruto da experiência não significa que todas as experiências são verdadeiramente ou igualmente educativas. Experiência e educação não são diretamente equivalentes”. Na sequência, o autor chega a argumentar que as experiências também podem ser deseducativas como, por exemplo, o aumento da destreza de uma habilidade automática que limite a pessoa a recorrer a outras habilidades. Portanto, diante dessa situação, “o problema central de uma educação baseada na experiência é selecionar o tipo de experiências presentes que continuem a viver frutífera e criativamente nas experiências subsequentes” (DEWEY, 2010, p.29).

Diante da importância da experiência para a aprendizagem, Dewey (2010) preocupa-se em aplicar um significado para o termo, e o define fazendo referência aos conceitos de situação e interação, inseparáveis um do outro. Para melhor entender essa definição, recorre-se a Beard e Wilson (2010) que definem experiência como um compromisso significativo com o ambiente, no qual é usado o conhecimento prévio (construído da própria experiência) para trazer novos significados para uma interação. O termo “ambiente” utilizado pode ser relacionado com o conceito de situação, mas ele próprio também é aplicado por Dewey (2010, p.45) quanto este afirma que “uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente”. Logo após, o autor define ambiente como “quaisquer condições em interação com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades de criar a experiência que se está passando” (DEWEY, 2010, p.45).

Além do entendimento de situação, o termo ambiente também pode ser compreendido como contexto. Talvez por esse motivo, Fiori *et al.* (2007) iniciem seu artigo sobre os fundamentos teóricos do aprendizado pela experiência tratando do significado de contexto. De acordo com eles, é necessário reconhecer que um contexto particular ajuda a tecer em conjunto o entendimento de eventos para a formação de um modelo mental de mundo com o qual se interage em todos os momentos, o que apoia a afirmação de que os elementos contextuais representam um fator crítico para o entendimento do aprendizado humano.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que é o ambiente, a situação ou o contexto o fornecedor, em última instância, das necessidades do

aprendiz, resultando disso o fato de que o ensino isolado acaba por não preparar os alunos para as experiências no mundo real. A referência à importância do contato com o ambiente não significa que o aprendizado com fundamentos progressistas não possa ocorrer em ambiente escolar. Dewey (2010, p.27) afirma ser “um grande erro supor, mesmo tacitamente, que a sala de aula tradicional não seja um lugar em que os alunos possam ter experiências” e, portanto, aprender. Entretanto, o autor argumenta que é preciso preparar as situações de aprendizagem concretas, considerando que sem regras não há jogo, mas que a comunidade é a responsável por estabelecer a ordem, assegurando a justiça, enquanto o professor atua exercendo autoridade, como um líder, não um ditador.

A aplicação das idéias de Dewey ao ensino tradicional, de acordo com Kolb (1984), acabou por encontrar seu lugar nos últimos 40 anos. Apesar disso, o autor observa que os desafios para os quais essa abordagem foi desenvolvida, aqueles com relação à adaptação às mudanças e ao aprendizado vitalício, contínuo, aumentaram ainda mais dramaticamente.

### **2.6.2 O legado de Kurt Lewin**

O escopo do trabalho de Lewin foi bastante vasto e, segundo Kolb (1984), amplo em termos de número de participantes e influência, incluindo áreas como liderança, estilos de gerenciamento e contribuições matemáticas para a teoria do campo das ciências sociais. Seu trabalho com maior alcance prático está relacionado com dinâmicas de grupo e a metodologia de pesquisa ação, dos quais surgiram o método de treinamento de laboratório e os grupos de treinamento (*T-groups*), considerados inovações educacionais das mais importantes do século XX.

Kolb (1984) também observa que o tema consistente em todo o trabalho de Lewin foi sua preocupação com a integração da teoria com a prática, da investigação científica com a resolução de problemas sociais, derivando daí sua citação mais conhecida: “Não há nada mais prático do que uma boa teoria”.

A preocupação com a prática de Lewin pode ser evidenciada naquela que é considerada sua construção fundamental, a teoria de campo, que “dá ênfase à importância do fato de que qualquer acontecimento é resultante de uma multidão de fatores” (LEWIN, 1965, p.51). A teoria do campo, no contexto da psicologia, pode ser considerada uma resposta mais complexa ao movimento

comportamentalista, baseado na lógica do estímulo-reação. Já no caso da teoria de campo, todo o comportamento (incluindo ação, pensamento, desejo, busca, valorização, realização, etc) é concebido como uma mudança de algum estado de um campo numa determinada unidade de tempo (LEWIN, 1965). O autor caracteriza a teoria de campo chamando a atenção para os seguintes tópicos considerados importantes:

uso de um método de construções e não de classificação; um interesse pelos aspectos dinâmicos dos acontecimentos; uma perspectiva psicológica e não física; uma análise que começa com a situação como um todo; uma distinção entre problemas sistemáticos e históricos; uma representação matemática do campo (LEWIN, 1965, p.69).

Os estudos de Lewin na área de psicologia individual e de grupos também trouxeram grandes contribuições para o campo da educação. O autor entende a aprendizagem como a busca de alguma coisa melhor que outra, e sugere a distinção dos seguintes tipos de modificações dentro desse conceito:

1) aprendizagem como mudança na estrutura cognitiva (conhecimento); 2) aprendizagem como uma mudança de motivação (aprender a gostar ou a não gostar), 3) aprendizagem como uma modificação no grupo a que pertence ou ideologia (este é um aspecto importante do crescer em uma cultura), 4) aprendizagem no sentido de controle voluntário da musculatura do corpo (este é um aspecto importante na aquisição de habilidades, como falar e auto-controle) (LEWIN, 1965, p.69).

Dos tipos de aprendizagem anteriormente elencados, Lewin acaba por enfatizar o primeiro tipo: aprendizagem como mudança na estrutura cognitiva. No contexto da teoria do campo, as mudanças na estrutura cognitiva são devidas a determinadas forças, como aquelas semelhantes às forças que governam o campo da percepção, ou seja, resultam da própria estrutura cognitiva; e àquela influenciada pelas necessidades do indivíduo, seus valores e esperanças (LEWIN, 1965).

Kolb (1984) destaca que uma das descobertas é a de que o aprendizado é facilitado em um ambiente onde exista uma tensão e

conflito dialéticos entre a experiência concreta, imediata, e a análise distanciada. Em suas pesquisas, a junção da experiência imediata dos estagiários e os modelos conceituais dos funcionários em uma atmosfera aberta, onde as entradas de cada perspectiva podiam desafiar e estimular a outra, gerou um aprendizado com notável vitalidade e criatividade.

Ademais, mesmo com o falecimento de Kurt Lewin, em 1947, as pesquisas continuaram de forma a considerar que o treinamento em laboratório teve uma profunda influência na prática da educação de adultos, treinamento e desenvolvimento organizacional. Além disso, os grupos de treinamento e os chamados laboratórios de treinamento nos quais estão baseados deram um foco central para o valor da experiência subjetiva pessoal no aprendizado, desenvolvendo um grande comprometimento com a prática do aprendizado experiencial (KOLB, 1984).

Apesar de a aprendizagem experiencial ser uma das consequências do trabalho de Lewin, e não um objeto direto de estudo, o próprio autor chega a fazer uma referência direta ao assunto, afirmando que “seguir as experiências do passado é um meio de aprender pela experiência” (LEWIN, 1965, p.79). Entretanto, de acordo com o autor, frequentemente deve-se aprender a não seguir o mesmo procedimento, mas aprender a buscar orientação em um diagnóstico da situação presente.

### **2.6.3 O legado de Jean Piaget**

Piaget passou boa parte de sua vida pesquisando o comportamento das crianças, o que resultou em uma nova visão sobre o desenvolvimento do pensamento humano. Kolb (1984) argumenta que o foco do legado de Piaget é encontrado nos processos de desenvolvimento cognitivo – na natureza da inteligência e em como ela é desenvolvida. De acordo com a simplificação do autor, a teoria de Piaget descreve como a inteligência é moldada pela experiência, tendo a ação como chave do processo. Nesse sentido, a inteligência não é uma característica interna inata do indivíduo, mas surge da interação entre a pessoa e seu ambiente.

A principal contribuição de Piaget para a psicologia, com grande aplicação na pedagogia, foi a descrição do desenvolvimento contínuo do pensamento das crianças, desde as ações sensoriais e motrizes mais básicas até as operações mais abstratas, passando por diferentes estágios, do nascimento até aproximadamente 12 anos de idade. A própria interpretação do conceito de inteligência do autor diferencia-se

da abordagem tradicionalmente aceita. Nesse sentido, Piaget (2003, p.36) observa que:

As funções essenciais da inteligência consistem em compreender e inventar, em outras palavras, construir estruturas estruturando o real. E, de fato, é cada vez mais patente que essas duas funções são indissolúveis e que, para compreender um fenômeno ou um acontecimento, é preciso reconstruir as transformações de que elas são resultantes, e ainda que, para reconstituí-las, faz-se mister primeiramente elaborar uma estrutura de transformação, o que supõe uma parte de invenção ou de reinvenção. Pois, se os antigos teóricos da inteligência (empirismo associacionista, etc.) punham em evidência a compreensão (assimilando-a a redução do complexo ao simples sobre um modelo atomístico onde a sensação, a imagem e a associação desempenham os papéis essenciais) e consideravam a invenção uma simples descoberta de realidades já existentes, as mais recentes teorias, cada vez mais controladas pelos fatos, subordinam, inversamente, a compreensão à invenção, considerando a última a expressão de um organismo contínuo de estruturas de conjunto (PIAGET, 2003, p. 36).

A grande mudança no significado de inteligência atribuída a Piaget foi sua contemplação como derivada da ação, de forma que a compreensão de algo depende do conhecimento de seu funcionamento. De acordo com o autor, “a inteligência é, em todos os níveis, uma assimilação do dado às estruturas de transformações, das estruturas das ações elementares às estruturas operatórias superiores, e que essas estruturas consistem em organizar o real em ato ou pensamento – e não apenas em, simplesmente, copiá-las” (PIAGET, 2003, p.37)

A forma de abordar o conhecimento adotada por Piaget caracteriza a natureza construtivista de seu entendimento da educação. Piaget (1978, p.15) destaca a importância do recurso aos métodos ativos de aprendizagem, “exigindo que toda a verdade a ser adquirida seja reinventada pelo aluno, ou pelo menos reconstruída e não simplesmente transmitida”. Nesse contexto, o papel do educador continua indispensável, apenas com uma função diferente da de conferencista



comumente adotada. O desenvolvimento da inteligência por meio da ação exige um docente animador, “capaz de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contra-exemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas” (*Ibidem*, p.15).

Apesar da relevância da contribuição de Piaget, seu reconhecimento nos Estados Unidos deve-se em grande parte ao trabalho paralelo de Jerome Bruner que, segundo Kolb (1984), viu no crescente conhecimento dos processos de desenvolvimento cognitivo os fundamentos científicos para uma teoria de instrução. A principal tarefa do programa iniciado com Bruner foi a tradução dos princípios abstratos da ciência e matemática em forma de representações que podiam ser compreendidas por pessoas em estágios mais concretos do desenvolvimento cognitivo. Tipicamente, esta representação tomou a forma de objetos concretos que podem ser manipulados e experimentados pelo aluno para a descoberta dos princípios científicos envolvidos (KOLB, 1984).

Dentre os dispositivos que se podem empregar para auxiliar o processo de ensino, Bruner (1978, p.76) destaca sua quantidade e disponibilidade, argumentando que:

alguns se destinam a apresentar ao aluno um tipo de material que não estaria a seu dispor na experiência escolar comum (bem, talvez hoje seja muito mais comum). Filmes, televisão, microfotografia, slides, gravações sonoras e coisas análogas encontram-se entre os dispositivos comumente utilizados nesse trabalho. Também os livros podem desempenhar esse papel. São instrumentos através dos quais se oferece ao aluno uma experiência vicária, embora direta dos acontecimentos.

Um segundo tipo de recurso didático auxiliar, segundo Bruner (1978, p.76), tem a função de “ajudar o aluno a captar a estrutura subjacente de um fenômeno – a sentir o genótipo por detrás do fenótipo, para empregar termos extraídos da genética”. Dentre os exemplos possíveis, o autor cita o experimento ou a demonstração de laboratório.

A rápida abordagem dos conceitos fundamentais de Piaget permite verificar a preocupação também com os métodos de ensino. Apesar de sua ênfase nos componentes pedagógicos para crianças e adolescentes, o próprio Piaget os aplica tanto no nível secundário quanto

no universitário, argumentando que do ponto de vista pedagógico é importante caminhar em direção à redução das barreiras entre os assuntos e disciplinas, o que exigiria dos professores uma preparação especial. Ademais, Piaget (1975, p.24) reforça os problemas na educação científica, referindo-se a encontrar um lugar satisfatório para uma “atividade autêntica dos alunos, chamados a reconstruir e em parte reinventar as verdades que é preciso assimilar e, sobretudo, uma prática individual do espírito experimental e dos métodos que o mesmo comporta”.

## **2.6.4 Aspectos centrais da aprendizagem experiencial**

A aprendizagem experiencial oferece uma abordagem de ensino bastante diferente da perspectiva tradicional. De acordo com Kolb (1984), a utilização do termo experiencial deve-se a duas razões: a ligação à sua origem intelectual no trabalho de Dewey, Lewin e Piaget, e para enfatizar o papel central que a experiência possui no processo de aprendizagem.

Apesar de que, neste ponto, pode-se considerar que já exista um considerável entendimento do conceito de aprendizagem experiencial, ainda assim é importante formalizar sua definição. O conceito mais referenciado da literatura sobre o tema talvez seja o de Kolb (1984), que o enuncia como o processo pelo qual o conhecimento é criado pela transformação da experiência.

Como o estudo de Kolb (1984) está fundamentado no trabalho de Dewey, Piaget e Lewin, as principais semelhanças encontradas nessas abordagens são consideradas por ele as principais características da aprendizagem experiencial:

- a) o aprendizado é melhor concebido como um processo, não em termos de seus resultados. Na aprendizagem tradicional, de origem comportamentalista, as idéias parecem ser fixas e imutáveis, então é possível verificar o quanto cada um aprendeu pela quantidade dessas idéias que uma pessoa acumulou. Na abordagem experiencial, as idéias não são fixas, mas formuladas e reformuladas por meio da experiência, ou seja, o processo gera resultados que não podem ser facilmente definidos, pois estão sempre mudando;
- b) o aprendizado é um processo contínuo fundamentado na experiência. O aprendizado é continuamente derivado e testado nas experiências do aprendiz, ou seja, o processo educacional começa com o reconhecimento das crenças e

teorias do aluno, examinando-as e testando-as, e depois integrando as novas e mais refinadas idéias no seu sistema de crenças;

- c) o processo de aprendizado requer a resolução de conflitos entre modos de adaptação ao mundo dialeticamente opostos. O aprendizado é, por sua natureza, um processo cheio de tensão e conflito. Novos conhecimentos, habilidades e atitudes são adquiridos dentro da confrontação dos quatro modos de aprendizagem experiencial: experiência concreta, conceitualização abstrata, observação reflexiva e experimentação ativa, todos mais bem explorados na sequência do tópico;
- d) o aprendizado é um processo holístico de adaptação ao mundo. O aprendizado é o processo central da adaptação humana ao ambiente físico e social, um conceito bem mais amplo do que a educação formal em sala de aula;
- e) o aprendizado envolve transações entre a pessoa e o ambiente. Este relacionamento transacional entre a pessoa e o ambiente é simbolizado pelo significado dual do termo experiência – um pessoal e subjetivo e outro objetivo e ambiental;
- f) o aprendizado é o processo de criação de conhecimento. Para o entendimento do aprendizado, é necessário entender a natureza, as formas e os processos pelos quais o conhecimento humano é criado, o que ocorre em todos os níveis de sofisticação. O conhecimento é o resultado da transação entre o conhecimento social e pessoal.

As principais características da abordagem experiencial destacadas nos tópicos anteriores remetem a um entendimento do conceito como um processo holístico, complexo, o que é verdade, mas também é um processo natural, ou seja, faz parte da vida das pessoas. Gagné (1983, p.2) aponta para o fato de que “os acontecimentos vividos pelo indivíduo em desenvolvimento – em sua casa, em seu meio geográfico, na escola e em seus vários ambientes sociais – determinarão o que ele vai aprender e, também, em grande parte, a espécie de pessoa que ele se tornará”, e é por esse motivo que a experiência é considerada o maior dos mestres.

Nesse mesmo sentido, Beard e Wilson (2010) destacam que o aprendizado proveniente da experiência é uma das formas mais fundamentais e naturais de aprendizado disponível a todas as pessoas, e que por esse motivo os conceitos de experiência e aprendizado parecem

entrelaçados e inseparáveis. Os autores argumentam que a experiência impregna todas as formas de aprendizado e que o engajamento ativo é um dos princípios básicos da aprendizagem experiencial, que envolve a pessoa como um todo, seus pensamentos, sentimentos e atividades físicas. Nesse contexto, Beard e Wilson (2010) definem a aprendizagem experiencial como o processo de significação do engajamento ativo entre o mundo interior de uma pessoa e o mundo exterior.

Entretanto, os autores também destacam que a percepção e a interação são insuficientes por si, e que deve haver uma interação significativa, na qual se utilize o conhecimento prévio para trazer novos significados para uma interação. Gagné (1983) chama a atenção para a importância do estado inicial, ou dos requisitos e conhecimentos prévios. Afinal, em alguns casos, a experiência apenas irá confirmar crenças mantidas, de forma que será interpretada como suporte do *status quo* e pouca atenção lhe será dada, ou seja, nem sempre vivenciar uma experiência irá levar a um novo aprendizado. Gagné (1983) também reflete sobre os fatores que fazem um indivíduo empreender o processo de aprendizagem, que são:

- a) estado de alerta, a que o senso comum dá o nome de atenção, sendo que muito pouco pode ser acrescentado à prescrição de que o estado de alerta deve existir no estudante, pois sem ele não há aprendizagem; e
- b) motivação para realizar, reconhecida como um dos motivos mais poderosos e eficientes para o estabelecimento de um estado propício à aprendizagem.

Ambos os fatores remetem à importância do significado da experiência para que ocorra o processo de aprendizagem. Provavelmente uma ação recorrente, corriqueira, por exemplo, não geraria o estado de alerta e a motivação necessários para a ocorrência da aprendizagem. Beard e Wilson (2010) destacam: a experiência pode sustentar todo o aprendizado, mas nem sempre resulta em aprendizado. É necessário engajar-se com a experiência e refletir sobre o que aconteceu, como aconteceu e por que aconteceu.

As referências anteriores ao requisito de reflexão sobre a experiência chamam a atenção para a existência de um processo para que a aprendizagem com base na experiência ocorra. É nesse aspecto que o trabalho de Kolb (1984) parece ter sido mais decisivo, ao desenvolver o ciclo da aprendizagem experiencial no qual foram incluídos quatro estágios distintos de aprendizagem: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa, conforme representado na Figura 03 a seguir.

Figura 3 – Dimensões estruturais da abordagem experiencial.



**Fonte: Kolb (1984).**

No modelo, a experiência concreta e a conceitualização abstrata, bem como a experimentação ativa e a observação reflexiva são duas dimensões distintas, cada qual representando orientações dialéticamente opostas. Kolb (1984) argumenta que a dialética abstrato/concreto refere-se a dois processos diferentes e opostos de apropriação, ou captação, da experiência no mundo: (a) compreensão, por meio de confiança no que é tangível, ou; (b) apreensão, por meio das qualidades sentidas da experiência imediata. De forma similar, a dialética ativa/reflexiva refere-se à transformação da experiência, representando duas formas opostas: (a) intenção, por meio da reflexão interna, ou; (b) extensão, por meio de ativa manipulação externa do mundo exterior. As duas dimensões do aprendizado – apropriação e transformação – correspondem diretamente aos aspectos do pensamento – figurativo e operativo – de Piaget, assim como as dimensões da transformação – intenção e extensão – correspondem ao pensamento de Jung (KOLB, 1984).

O ciclo da aprendizagem experiencial, formado por suas duas dimensões opostas, apresenta quatro estágios para o processo de aprendizagem, e para que ela seja plenamente eficaz sugere-se que o aprendiz passe por todos os estágios:

- a) experiência concreta: aprendizagem proveniente de uma percepção dos sentidos básicos (tato, audição, visão, olfato, paladar) causada por determinada realidade, em um processo ativo de envolvimento direto. Em outras palavras, a apreensão leva à apropriação, ou captação, de sentimentos básicos que tendem a desaparecer com o fim da vivência, sem deixar nenhum traço;
- b) observação reflexiva: o aprendizado ocorre pela reflexão interna da experiência vivida, comparando-a com o conhecimento proveniente de experiências anteriores. O conhecimento é alcançado por meio do entendimento do significado de determinadas situações, pela reflexão sobre os atributos de experiências e idéias;
- c) conceitualização abstrata: compreensão que introduz ordem no fluxo de sensações apreendidas, com o risco de distorcer e alterar o fluxo. Por esse processo, é criado um modelo próprio da situação vivida, que pode perdurar por muito tempo ou ser alterado por experiências posteriores. Nesse estágio, a experiência é relacionada, por meio de pensamentos e uso de lógica, com conceitos e teorias que a fundamentam, o que permitirá sua utilização para resolver problemas futuros;
- d) experimentação ativa: refere-se às transformações das teorias, conceitos e significados criados a partir da experiência vivida, o que ocorre por meio de sua aplicação em situações e problemas práticos. É o processo que permite a aplicação do conhecimento adquirido.

Em linhas gerais, DeAquino (2007) resume o ciclo da aprendizagem experiencial a partir da vivência, que estimula a reflexão, que por sua vez leva à construção de um arcabouço pessoal de competências que poderão ser úteis para a solução de problemas que se apresentarem na vida pessoal e profissional dos aprendizes. Dessa forma, a abordagem de Kolb também estimula o desenvolvimento do pensamento crítico. Afinal, a não aplicabilidade do conhecimento adquirido pode sinalizar que os conhecimentos provenientes de práticas consagradas não são tão gerais assim.

Em outras palavras, os novos conhecimentos, originados de experiências mais atuais, são confrontados com os preexistentes, em uma relação que pode levar à atualização do conhecimento, à sua integração ou à sua substituição. Como existem dois estágios possíveis nas duas formas dialéticas de apropriação da experiência e de sua

transformação, Kolb (1984) observa que o resultado são quatro diferentes formas elementares de conhecimento:

- a) divergente: experiência compreendida por meio de apreensão e transformada por intenção;
- b) assimilativo: experiência compreendida por meio de compreensão e transformada por intenção;
- c) convergente: experiência compreendida por meio de compreensão e transformada por extensão;
- d) acomodativo: experiência compreendida por meio de apreensão e transformada por extensão.

As diferentes formas de conhecimento, resultantes das possibilidades de combinação do modo de apropriação e transformação da experiência, enfatizam a idéia central do ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984): o aprendizado, e por extensão o conhecimento, requer a compreensão ou representação figurativa da experiência e alguma transformação dessa representação.

O processo da atividade experiencial, da forma como é caracterizado por Kolb (1984) e demais autores que apoiam essa perspectiva, pode ser empreendido tanto em situações formais quanto informais, em todos os estágios do desenvolvimento do indivíduo, seja na infância ou na fase adulta.

No campo da educação superior, Kolb (1984) observa que há um grupo crescente de educadores que veem a educação experiencial como uma forma de revitalizar o currículo universitário e lidar com muitos dos desafios encarados pela educação superior hoje. Nesse contexto, as ferramentas para este trabalho envolvem muitos métodos tradicionais que são tão antigos quanto, ou em alguns casos mais antigos que, o próprio sistema de educação formal. Estes métodos incluem estágios, programas de trabalho/estudo, educação cooperativa, estúdio de artes, estudos laboratoriais, e trabalhos de campo. Na educação superior, estes métodos de aprendizagem experiencial tradicionais despertam uma atenção e interesse renovados (*Ibidem*, 1984, p.3), com destacado crescimento em sua aplicação em “estágios, colocações de campo, atribuições de trabalho, exercícios estruturados e desempenho de papéis, jogos de simulação, e outras formas”, sendo que já se encontram assumindo “um amplo papel no currículo de programas profissionais e de graduação”.

Outro autor a dedicar-se a desenvolver a aprendizagem experiencial no contexto da educação superior é Schön (2000), que parte de seu estudo sobre educação em arquitetura para argumentar a favor do ensino prático reflexivo, no qual os estudantes aprendem através do

fazer, “apoiados pela instrução e resultando em uma aprendizagem prática reflexiva em dois sentidos: no auxílio na busca por proficiência em um tipo de reflexão na ação e, quando isso funciona bem, acaba por envolver um diálogo entre instrutor e aluno que toma a forma de reflexão na ação recíproca” (*Ibidem*, p.8).

Em diversas oportunidades, Schön (2000) destaca possibilidades de aplicação do estudo no campo da Arquitetura em outras áreas do conhecimento, dentre as quais a Administração. Mintzberg (2006, p.21) reforça a possibilidade de aplicação nesse campo ao enfatizar que “a maior parte da administração é um ofício de artesão, significando que repousa na experiência – de aprender fazendo. Isso significa que é tanto sobre fazer a fim de pensar, quanto pensar a fim de fazer”.

Dentro da orientação de aplicação da abordagem experiencial ao campo da Administração, o próximo tópico trata da apresentação da disciplina de gerenciamento de projetos, recorrente no currículo dos cursos de graduação da área e escolhida para a aplicação dos pressupostos da aprendizagem baseada na experiência.

## 2.7 O GERENCIAMENTO DE PROJETOS

A amplitude de contextos aos quais a noção de projeto se aplica torna difícil estabelecer a origem e as aplicações pioneiras do termo. Atualmente se aceita que os projetos, e por consequência, o seu gerenciamento, representam atividades milenares, exemplificadas por seus resultados, como as pirâmides do Egito, a Grande Muralha da China, os aquedutos romanos, os monumentos maias, e tantas outras obras da antiguidade. Dessa forma, é possível supor que o gerenciamento empírico, natural ou espontâneo, sempre existiu, apenas sem terminologia e com tecnologias distintas.

Nesse sentido, pode-se apenas argumentar a respeito do surgimento do gerenciamento de projetos modernos, sobre o qual existe certo consenso sobre sua origem militar. Baumgartner (1963) aponta que no ano de 1954 o conceito de concorrência entre as fases e atividades do projeto de um míssil balístico intercontinental, sob responsabilidade do general Bernard A. Schriever, foi utilizado pela primeira vez, mostrando para os céticos que a substituição da abordagem sequencial poderia antecipar a entrega do projeto em diversos anos. Já Meredith e Mantel Jr. (2003) fazem referência à utilização pioneira do gerenciamento moderno de projetos ao Projeto Manhattan, que criou a bomba atômica.



Outro autor a corroborar o argumento da origem militar dos projetos, Codas (1987) explica que o aumento da demanda por gerenciamento de projetos deu-se devido à crescente complexidade das operações militares, que, além do grande porte, envolviam a articulação de forças armadas de diversos países. Após o período da Segunda Grande Guerra, Meredith e Mantel Jr. (2003) assinalam a ocorrência de uma onda de popularidade da gestão de projetos no começo da década de 60, destacando que foi um projeto bem sucedido que colocou o homem na Lua.

Até os dias de hoje, a viagem para a Lua é considerada o mais desafiador projeto empreendido pela humanidade. O conhecimento gerado nesse projeto foi fundamental para a criação do *Project Management Institute* – PMI, no estado norte-americano da Pensilvânia, em 1969, por cinco engenheiros do programa espacial americano – NASA. Posteriormente o Instituto viria a tornar-se referência mundial em gerenciamento de projetos, principalmente por meio de sua principal publicação, o conhecido PMBOK – *Project Management Body of Knowledge*.

A difusão dos conhecimentos e boas práticas publicadas no PMBOK é tão ampla que, por vezes, tem-se a impressão de que é a única abordagem disponível. Por esse motivo, sentiu-se a necessidade de esclarecer a existência de outras abordagens e padrões, como o PRINCE (*PRojects IN a Controlled Enviroment*), a ISO 10.006:1997 – Guia para a qualidade no gerenciamento de projetos, o SCRUM, o IPMA (*International Project Management Association*), Competence Baseline, XP (*eXtreme Programming*), entre outros.

No Brasil, o desenvolvimento do gerenciamento de projetos trilhou um caminho próximo ao de outras partes do mundo, com aplicação principal em grandes obras de construção e projetos industriais, sob forte influência norte-americana (CODAS, 1982). O mesmo autor afirma que na década de 70 surgiram no Brasil duas organizações profissionais de gerenciamento de projetos: uma divisão do *Project Management Institute* – PMI e o Grupo de Estudos em Gerência de Empreendimentos de São Paulo (Gege).

Codas (1982) evidencia que foi apenas em 1983 que surgiu o primeiro curso de aperfeiçoamento em gerenciamento de projetos, promovido pelo Instituto Mauá de Tecnologia e a empresa Planasa, com duração de seis meses. No mesmo período, na Escola de Administração de Empresas de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas, houve o curso de pós-graduação em Gerenciamento da Implantação de Empreendimentos (CODAS, 1982). A partir desse período, a disciplina

de gerência de projetos passou gradativamente a fazer parte do currículo dos cursos de graduação afins. Atualmente é uma disciplina recorrente nos currículos dos cursos de engenharia, economia e administração.

A abordagem de gerenciamento de projetos dominante no Brasil, assim como em boa parte dos países ao redor do mundo, está baseada no padrão contido no Guia do Conhecimento em Gerenciamento de Projetos (Guia PMBOK), publicado pelo PMI. Dessa forma, as normas, métodos, processos e práticas estabelecidos nesse padrão são uma importante referência de conteúdo programático e de referencial bibliográfico para as disciplinas ministradas nas instituições de ensino superior em todo o país.

O PMI (2008, p.5) conceitua projeto como “um esforço temporário empreendido para criar um produto, serviço ou resultado exclusivo” e seu gerenciamento como “a aplicação de conhecimento, habilidades, ferramentas e técnicas às atividades do projeto a fim de atender aos seus requisitos” (*Ibidem*, p.6). Diversos outros autores apresentam suas definições de projetos, entretanto percebe-se uma convergência para o conceito anteriormente referenciado, destacando-se recorrentemente as características de exclusividade e temporariedade, como é o caso de Gido e Clements (2007), Valeriano (1998 e 2005), Keeling (2006), Heldman (2005), Gasmier (2000), Vargas (2003), Meredith e Mantel Jr. (2003), entre tantos outros.

A abordagem de gerenciamento de projetos proposta pelo PMI (2008) requer a aplicação de processos apropriados e, por esse motivo, a versão da publicação atual descreve com detalhes as entradas, ferramentas e técnicas, e saídas de 42 processos de gerenciamento de projetos. Esses processos estão agrupados em cinco categorias, conhecidas como grupos de processo do gerenciamento de projetos: iniciação (2 processos); planejamento (20 processos); execução (8 processos); monitoramento e controle (10 processos) e encerramento (2 processos).

Além da categorização em cinco grupos de processo, o PMI (2008) também agrupa os processos em nove áreas de conhecimento, desenvolvidas resumidamente a seguir, contemplando seus objetivos e principais entregas:

- a) gerenciamento da integração do projeto: coordena os vários processos e atividades dos grupos de processo de gerenciamento, por meio de sete processos, espalhados nos cinco grupos de processo: desenvolver o termo de abertura, desenvolver o plano de gerenciamento do projeto, orientar e gerenciar a execução, monitorar e controlar o trabalho,

realizar o controle integrado de mudanças e encerrar o projeto ou fase;

- b) gerenciamento do escopo do projeto: assegura que o projeto inclui o trabalho necessário para terminá-lo com sucesso. Seus processos são: coletar os requisitos, definir o escopo (declaração do escopo do projeto), criar a estrutura analítica do projeto – EAP, verificar e controlar o escopo;
- c) gerenciamento do tempo do projeto: gerencia o término pontual do projeto. Seu processo parte da definição de atividades, passa por processos necessários para o desenvolvimento do cronograma, como o sequenciamento de atividades, estimativa de recursos e de duração das atividades, e termina com o controle do cronograma;
- d) gerenciamento dos custos do projeto: inclui os processos de estimativa de custos, determinação do orçamento e controle de custos, de modo que o projeto possa ser terminado dentro do orçamento aprovado;
- e) gerenciamento da qualidade do projeto: determina as políticas de qualidade, os objetivos e as responsabilidades, de modo que o projeto satisfaça as necessidades para as quais foi empreendido. Seus processos são: planejar a qualidade, realizar a garantia da qualidade e realizar o controle da qualidade;
- f) gerenciamento dos recursos humanos do projeto: organiza e gerencia a equipe do projeto. Seus processos são: desenvolver o plano de recursos humanos, mobilizar e desenvolver e gerenciar a equipe do projeto;
- g) gerenciamento das comunicações do projeto: assegura que as informações sejam geradas, coletadas, distribuídas, armazenadas, recuperadas e organizadas de maneira oportuna e apropriada. Para isso considera os seguintes processos: identificar as partes interessadas, planejar as comunicações, distribuir as informações, gerenciar as expectativas das partes interessadas e reportar o desempenho;
- h) gerenciamento dos riscos do projeto: objetiva aumentar a probabilidade e o impacto dos eventos positivos e reduzir a probabilidade e o impacto dos eventos negativos. Seus processos são: planejar o gerenciamento de riscos, identificar os riscos, realizar a análise qualitativa e quantitativa, planejar as respostas aos riscos e monitorar e controlar os riscos;

- i) gerenciamento das aquisições do projeto: inclui processos necessários para comprar os produtos e serviços necessários ao projeto, externos à sua equipe. Para tanto são sugeridos o planejamento, condução, administração e encerramento das aquisições.

De acordo com a abordagem do PMI (2008), resumida nas alíneas anteriores, os processos do gerenciamento de projetos não precisam ser aplicados de maneira uniforme em todos os projetos: “para qualquer projeto específico, o gerente de projeto, em colaboração com a equipe do projeto, sempre é responsável por determinar quais processos são apropriados e o grau de rigor apropriado para cada um” (*Ibidem*, p. 38). A partir da importância assumida pelos gestores e profissionais de projetos, inclusive na determinação da melhor composição de processos, ferramentas e técnicas para gerenciar um projeto específico, pode-se inferir que a experiência em projetos e em sua área de aplicação são fatores importantes para profissionais que almejam trabalhar com projetos.

O próximo tópico apresenta uma abordagem sobre competência que enfatiza a importância da ação, da experiência, para sua verificação. Além disso, dentro desse contexto, também é contemplada uma abordagem das habilidades, capacidade e conhecimentos relevantes para o gerenciamento de projetos, de acordo com autores da área.

## 2.8 A NOÇÃO DE COMPETÊNCIA

Esse tópico foi incluído no presente trabalho com o propósito de ajudar na construção teórica da resposta à pergunta de pesquisa, pois entende-se que o resultado do processo de ensino e aprendizagem, para ser efetivo, deve criar no indivíduo a competência para realizar determinadas atividades ou funções.

A escolha dos autores utilizados para fundamentar um tema traz implícita a orientação que se busca para lidar com os conceitos em discussão. Com relação ao tema competências, vários autores procuraram estruturar o desenvolvimento do assunto e suas derivações e aplicações. Inicialmente se apresentam resumidamente as principais concepções de competência para, em seguida, desenvolver aquela considerada mais adequada para as análises pretendidas.

Com base em extenso referencial, Feuerschütte (2006) aponta três abordagens dominantes para o estudo das competências. A primeira, de origem americana, evidencia os elementos comportamentais ou individuais. Fischer *et al.* (2010, p. 34), argumentam que, nessa

abordagem, “competência é o conjunto de qualificações (*underlying characteristics*) que permite à pessoa uma performance superior em um trabalho ou situação”, e que encontra uma grande expressão nos conceitos de Conhecimentos (saber formal, proveniente de capacitação formal ou acumulado ao longo da vida), Habilidades (capacidade de aplicar o conhecimento) e Atitudes (predisposição a ação).

A segunda concepção de competência tem um caráter funcional, definida a partir dos resultados esperados e do desempenho de funções estratégicas da organização ou alguma de suas áreas. De acordo com Feuerschütte (2006, p.63), essa abordagem foi desenvolvida na Inglaterra e comporta o “conjunto de competências necessárias ao perfil ocupacional desejado, cujo desenho é delineado e reforçado nos programas de formação, avaliação e certificação de competências”.

A terceira abordagem, conhecida como construtivista, foi originada na França e analisa a competência como um processo dinâmico reconhecido por meio do resultado de uma ação (FEUERSCHÜTTE, 2006). Dessa forma, a definição de competência vai além das qualificações necessárias para realizar determinadas funções. Segundo Fischer *et al.* (2010, p.35), pode-se falar em “competência apenas quando há competência em ação, traduzindo-se em saber ser e saber mobilizar o repertório individual em diferentes contextos”.

Dentro do escopo deste trabalho, a abordagem de origem francesa será privilegiada nas análises por sua maior aderência conceitual à aprendizagem experiencial. Ambas as concepções estão fundamentadas no construtivismo e na idéia de que, de acordo com Feuerschütte (2006, p. 68), a “competência se expressa quando na ação em um determinado contexto, a partir de conhecimentos e experiências que se acumulam e potencializam os recursos de cada indivíduo”, o que remete à associação entre competência e o processo de aprendizagem.

Os autores Zarifian e Le Boterf são considerados os grandes disseminadores da concepção construtivista da competência. Zarifian (2001) argumenta que foi a partir de meados dos anos 80 que a temática da competência começou a despertar o interesse das empresas e dos pesquisadores. De acordo com o autor, foi nesse período que ganhou força o reconhecimento das capacidades intelectuais dos trabalhadores, motivadas pelo aumento da complexificação das atividades de produção e por um contexto marcado por turbulências e incerteza.

A partir desse momento, o entendimento dos problemas de desempenho (qualidade, variedade, prazos, etc.) e a capacidade de iniciativa local passaram a ser vistos como qualidades, que os

assalariados iriam precisar demonstrar, em ruptura com os procedimentos tayloristas que essas mesmas gerências tinham desenvolvido e mantido por muitos anos (ZARIFIAN, 2001, p.22-23).

Um entendimento semelhante ao do ambiente no qual se desenvolveu o conceito de competência é apresentado por Le Boterf (2003), que destaca a crise de desemprego e a busca crescente de produtividade vigentes na França, em meados da década de 1980, como o contexto no qual a temática da competência, acompanhada do profissionalismo, ganhou importância. Nesse sentido, a emergência da temática é devida a diversos fatores socioeconômicos, culminando com a urgência de adaptação a uma situação de crise, à incerteza e imprevisibilidade dos rumos econômicos e corporativos.

Le Boterf (2003, p.16) explica que, na década de 1970, a noção de qualificação é que era dominante: “o termo competência sequer aparecia no Vocabulário de Psicologia, publicado por Pieron em 1973”. A noção de qualificação pode ser entendida como o reconhecimento “em uma ou em várias pessoas de capacidades requeridas para exercer uma profissão, um emprego ou uma função” (*Ibidem*, p.21), que de forma convencional está ligada à aquisição de diplomas. O conceito de competência, desta forma, está além da qualificação, e aparece no desempenho da ação, do agir com competência.

Essa contextualização sobre a noção de competência, que salienta a ruptura com o modelo de qualificação profissional até então vigente, permite constatar o desafio por trás da tarefa de elaborar um conceito de competência. Zarifian (2001) propõe uma definição que integra várias dimensões da competência:

- a) a mudança na organização do trabalho: “a competência é o tomar iniciativa e o assumir responsabilidade do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara” (*Ibidem*, p.68). Com essa definição, a competência resulta de um procedimento pessoal, com um maior envolvimento do indivíduo com o trabalho, que lhe permite assumir responsabilidades, tomar iniciativa e inovar diante de situações que lhe são apresentadas.
- b) a dinâmica de aprendizagem: “a competência é um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações” (*Ibidem*, p.72). Essa dimensão da competência enfatiza a importância da aquisição de um estoque de conhecimentos que poderão ser mobilizados diante de determinadas situações. Entretanto,

além do conhecimento é necessária a compreensão, ou seja, um entendimento prático, orientado para a ação, que é mais facilmente aprendido “na medida que se deve fazer face a situações variadas” (Ibidem, p.73), ou de outra forma, no exercício prático e na própria ação.

- c) associação de responsabilidade pessoal e corresponsabilidade: “a competência é a faculdade de mobilizar redes e atores em torno das mesmas situações, é a faculdade de fazer com que esses atores compartilhem as implicações de suas ações” (Ibidem, p.74). De acordo com Zarifian (2001), essa dimensão é fundamental, pois situações complexas vão além das competências de um único indivíduo, evidenciando a capacidade de cooperação no sentido de tornar coletivas situações de trabalho, disponibilizando competências à medida que se compartilham as implicações de uma situação.

As dimensões da competência propostas por Zarifian expressam a autonomia de ação do indivíduo, que diante de determinada situação complexa articula seus conhecimentos e sabe agir de forma a produzir o desempenho esperado. Le Boterf (2003) argumenta na mesma direção, enfocando o entendimento do profissional competente que, para o autor, expressa a competência individual, definindo-o como aquele que sabe administrar uma situação profissional complexa. Esse conceito acarreta diversas consequências práticas que são exploradas pelo autor e permitem detalhar a compreensão da competência de acordo com suas principais implicações (Ibidem, 2003):

- a) saber administrar a complexidade: refere-se a ir além de uma combinação de conhecimentos preestabelecida e envolve a criação, a reconstrução e a inovação diante de situações complexas. O termo administração, nesse contexto, está mais relacionado com os termos navegação ou pilotagem, em que estão estabelecidas metas e regras, cabendo ao profissional saber navegar considerando todas as variáveis que podem afetá-lo de forma pouco previsível.
- b) saber agir com pertinência: a competência se revela mais no saber agir do que no saber fazer, este apenas o grau mais elementar da competência, “porque ela existe verdadeiramente quando sabe encarar o acontecimento, o imprevisto” (Ibidem, p.38). O profissional é aquele que sabe o que fazer diante de imprevistos, incertezas, turbulências; ele é protagonista, negocia, arbitra, julga, coordena, toma

decisões, assume riscos e responsabilidades, inova, antecipa, e atinge os objetivos propostos.

- c) saber mobilizar em um contexto: não basta ao profissional possuir conhecimentos e habilidades; para ser considerado competente é preciso mobilizar esse repertório de saberes em situação. Em outras palavras, “não há competência senão em ato” ou “o profissionalismo se desenvolve em uma prática de trabalho” (*Ibidem*, p.49). Logo, a competência é um processo e não um estado que se conquista, é agindo que o profissional consegue agregar valor. O termo mobilizar utilizado nesse tópico também se refere à incapacidade de um indivíduo saber tudo, logo há necessidade de mobilizar os conhecimentos e habilidades de redes de relações profissionais, tornando a “competência individual e social ao mesmo tempo” (*Ibidem*, p.54).
- d) saber combinar: a competência traduz-se em uma dinâmica interacional dos distintos saber fazer do profissional, ou “a capacidade de integrar saberes diversos e heterogêneos para finalizá-los na realização de atividades” (*Ibidem*, p.57). Nesse sentido, “a competência é um sistema, uma organização estruturada que associa de modo combinatório diversos elementos” (*Ibidem*, p.61).
- e) saber transpor: a referência à transposição, nesse contexto, diz respeito a ir além da execução de tarefas repetitivas, enfatizando a capacidade de resolver problemas de uma forma geral e não de uma forma específica. De acordo com Le Boterf (2003, p.73), “é a partir de uma reflexão sobre suas práticas reais que o profissional, graças a um trabalho de abstração e de conceitualização, poderá reinvestir sua experiência em práticas e em situações profissionais diversas”.
- f) saber aprender e saber aprender a aprender: a capacidade de aprender com sua ação, tirando dela lições e transformando-a em experiência faz parte da competência de um profissional. Aqui fica clara a referência ao construtivismo e ao “processo de assimilação-acomodação evidenciado por Piaget” (*Ibidem*, p.78). O indivíduo modifica seus quadros, representações e teorias, o que o levará a agir de forma diferente.
- g) saber envolver-se: as características apresentadas nos tópicos anteriores só se tornam possíveis com o envolvimento do profissional, que deriva de sua implicação afetiva, um



atributo diferenciador distinto, do próprio sujeito da ação. Le Boterf (2003, p.80) explica esse envolvimento como um “querer agir para poder e saber agir. Há envolvimento tanto da subjetividade quanto da objetividade. O profissional habita sua área de competência e a incorpora”.

Diante das implicações apresentadas nos tópicos anteriores, pode-se entender a competência como a capacidade de um indivíduo administrar situações complexas, mobilizando e combinando seu repertório de saberes e experiências, transpondo seus conhecimentos para inovar e para de fato agir no sentido de alcançar os resultados esperados. Para Le Boterf (2003), a competência é a faculdade de instrumentalizar recursos pessoais (saberes, saber-fazer, aptidões ou qualidades e experiências acumuladas) e recursos do meio (máquinas, infraestrutura, informações e redes de relacionamento) de maneira pertinente. Nesse sentido, a existência da competência é verificada na combinação de recursos de acordo com os objetivos pretendidos.

Le Boterf (2003) distingue de forma particular os seguintes recursos:

- a) saberes teóricos: referem-se à capacidade de entendimento do que é feito, geralmente adquirida com a formação escolar tradicional, como conceitos ou saberes disciplinares. Por si, os saberes teóricos não possuem aplicabilidade direta, mas “servem para entender: um fenômeno, objeto, uma situação, uma organização ou um processo. Visam a descrever e a explicar seus componentes ou sua estrutura, a depreender suas leis de funcionamento ou de transformação (*Ibidem*, p.95), mas não mostram aquilo que precisa ser feito para dar conta de uma situação.
- b) saber do meio: indica o conhecimento do contexto no qual o problema, evento ou fenômeno ocorre. O saber do meio permite ao profissional adaptar sua conduta a um ambiente ou situação específica: “se a competência profissional só existe quando posta em ação em um contexto de trabalho, esse saber sobre o contexto é essencial, pois permite que o profissional se adapte à contingência das situações” (*Ibidem*, p.98).
- c) saberes procedimentais: ao contrário dos saberes teóricos, os saberes procedimentais possuem aplicação por si, sendo retratados como um guia de instruções, um manual, elaborado a partir do ponto de vista de quem irá utilizá-lo. São saberes que geralmente são adquiridos via processo

formal de educação, mas que também são enriquecidos pela experiência. De acordo com Le Boterf (2003, p.99), visam descrever como as coisas devem ser feitas, “descrevem procedimentos, métodos, modos operatórios, isto é, encadeamentos explícitos de operações ou séries ordenadas de ações orientadas para a realização de um objetivo determinado”.

- d) saber-fazer formalizado: está relacionado não mais com o conhecimento de um procedimento, mas com o domínio de aplicação desse procedimento: “são constituídos [*sic*] por condutas, métodos ou instrumentos cuja aplicação prática o profissional domina” (*Ibidem*, p.101).
- e) saber-fazer empírico: é o saber adquirido durante a ação, pela experiência, pela recorrência. Compreende os ensinamentos que só podem ser obtidos pela prática, logo é dificilmente escolarizável e de modo geral resulta da formação no local de trabalho.
- f) saber-fazer relacional: são saberes relacionados ao saber cooperar e à postura necessária de um indivíduo para, por meio de suas relações pessoais e profissionais, gerar cooperações. O saber-fazer relacional está ligado com questões principalmente sociais e é adquirido por meio de convivência e experiência.
- g) saber-fazer cognitivo: refere-se aos raciocínios, inferências de um indivíduo em interação com o ambiente. Esses saberes, segundo Le Boterf (2003, p.114), “correspondem a operações intelectuais necessárias à formulação, à análise e à resolução de problemas, à concepção e à realização de projetos, à tomada de decisão, à criação ou à invenção”. Os processos cognitivos produzem novas informações a partir de um conjunto inicial de dados, utilizando procedimentos como indução, abstração reflexiva, dedução, abdução, transdução, metáfora e analogia.

Apresentados os tipos de saberes e saber-fazer, o quadro a seguir sintetiza as principais características, como função, modo de aquisição e de manifestação:

Quadro 3 – Síntese de saberes e de saber-fazer de Le Boterf.

<b>Tipo</b>	<b>Função</b>	<b>Modo principal de aquisição</b>	<b>Modo de manifestação</b>
Saber teórico	Saber compreender	Educação formal Formação inicial e contínua	Declarativo
Saber de meio	Saber adaptar-se Saber agir conforme a situação	Formação contínua e experiência profissional	Declarativo
Saber procedimental	Saber como proceder	Educação formal Formação inicial e contínua	Declarativo e procedimental
Saber-fazer formalizado	Saber proceder Saber operar	Experiência profissional	Procedimental
Saber-fazer experiencial	Saber agir em função de algo	Experiência profissional	Procedimental
Saber-fazer social ou relacional	Saber cooperar Saber conduzir-se	Experiência social e profissional	Procedimental
Saber-fazer cognitivo	Saber tratar a informação Saber raciocinar	Educação formal Formação inicial e contínua Experiência social e profissional analisada	Procedimental

Fonte: Adaptado de Le Boterf (2003, p.124).

Além dos saberes e saber-fazer, Le Boterf (2003) também destaca a importância das aptidões e qualidades pessoais, difíceis de descrever, dos recursos emocionais e fisiológicos, que representam, nas palavras do autor, marcadores somáticos que desempenham um papel de alarme, orientando o indivíduo em suas decisões.

As abordagens de Zarifian e Le Boterf apresentadas são bastante aderentes entre si e em diversos aspectos se complementam. Também fica evidente a associação dessas concepções com a aprendizagem experiencial, seja pela recorrência de termos e conceitos comuns, como construtivismo, experiência, reflexão na ação, ou mesmo pela referência a alguns dos mesmos autores basilares, como Piaget. Essa afirmação fica ainda mais saliente na contemplação do saber-fazer empírico, quando se verifica que uma constatação de Le Boterf (2003) é amplamente aderente ao modelo de aprendizagem experiencial proposto por Kolb (1984): “é a partir da reflexão sobre a experiência concreta que um trabalho de abstração e de conceitualização poderá ser realizado para ser reinvestido em uma experimentação que dê lugar a uma nova experiência profissional” (LE BOTERF, 2003, p.110).

Além da abordagem da temática da competência apresentada, que será utilizada na verificação da efetividade da aprendizagem com a técnica de ensino experiencial empregada, o próximo tópico traz uma visão geral das habilidades e aptidões desejáveis ao gestor de projetos.

### **2.8.1 Habilidades e aptidões do gestor de projetos**

A importância que o gerenciamento de projetos vem assumindo nas organizações torna o gestor de projetos um profissional bastante demandado e valorizado. Seu perfil e as características que o definem acabam por descrevê-lo quase que como um indivíduo hercúleo, que reúne com bastante intensidade qualidades e habilidades amplas e, em alguns casos, divergentes. Por esse motivo, e no intuito de clarificar as competências esperadas de um gestor de projetos, esse tópico foi aqui incluído.

Inicialmente, vale destacar que nenhum dos autores ou fontes pesquisadas aplica o entendimento de competências individuais anteriormente descrito. Em linhas gerais, são estabelecidas habilidades, conhecimentos, atributos, capacidades, talentos, que posteriormente serão analisados com base no arcabouço de competências delimitado.

Uma forma adequada de entrar no assunto é delimitar a responsabilidade do gestor de projetos. Gido e Clements (2007) apontam que ele é o profissional que se certifica da satisfação do cliente, por meio da entrega de resultados com a qualidade esperada, dentro do prazo e do orçamento. De acordo com os autores, ele lidera o planejamento, a organização e o controle de esforços: “o gestor de projetos lidera a equipe do projeto para alcançar o objetivo de cada projeto” (*Ibidem*, p.280).

Gido e Clements (2007) colocam o gestor de projetos como um elemento-chave para o sucesso de um projeto e descrevem suas aptidões como capacidade de liderança, de desenvolver pessoas, habilidades de comunicação, habilidades interpessoais, de lidar com o estresse, de resolver problemas e de gerir o tempo. E tudo isso vai além de ferramentas e técnicas de gerenciamento de projetos.

O PMI (2008) reconhece que o conhecimento das boas práticas, ferramentas e técnicas específicas do gerenciamento de projetos é apenas uma parte das habilidades requeridas ao gestor de projetos, que devem ser somadas às habilidades da área de aplicação do projeto e também do gerenciamento geral. De acordo com o Instituto, o gerenciamento de projetos eficaz requer que o gerente tenha as seguintes três características:

- 1 Conhecimento. Refere-se ao que o gerente de projetos sabe sobre gerenciamento de projetos.
- 2 Desempenho. Refere-se ao que o gerente de projetos é capaz de realizar enquanto aplica seu conhecimento em gerenciamento de projetos.
- 3 Pessoal. Refere-se ao comportamento do gerente de projetos na execução do projeto ou de alguma atividade relacionada. A efetividade pessoal abrange atitudes, principalmente características de personalidade e liderança; a capacidade de orientar a equipe do projeto ao mesmo tempo em que atinge objetivos e equilibra as restrições do mesmo. (PMI, 2008, p.13).

Em um livro focado no gestor de projeto e no trabalho do projeto sob seu olhar, Newton (2011) destaca que não há um tipo específico de habilidade e estilo pessoal que assegure o êxito de um projeto, mas apresenta uma combinação de 11 características de personalidade e competências:

- a) Empatia com seu cliente: implica valorizar o cliente, enxergando sob sua perspectiva e comunicando-se adequadamente.
- b) Habilidades de gestão e liderança: entre as habilidades de gestão, destacam-se a priorização e alocação do trabalho a ser feito, a disponibilização de oportunidades de aprendizagem e o acompanhamento do desenvolvimento do trabalho, o que inclui a resolução de conflitos, a avaliação constante, o feedback e o oferecimento de controles e processos de gestão

apropriados. Com relação à liderança, enfatiza-se o compartilhamento de uma postura estratégica, de objetivos, a motivação da equipe, a capacidade de influenciar as partes interessadas em favor do projeto e a possibilidade de adaptação do comportamento ou estilo de liderança às situações apresentadas.

- c) Capacidade de lidar com estresse: característica devida ao próprio ambiente do projeto e da necessidade recorrente de mudança.
- d) Respeito pelas pessoas: grande parte do trabalho de um gestor de projetos é gerenciar pessoas e respeitá-las, o que significa dividir com elas boas e más notícias, criticar e elogiar, alocar e explicar o trabalho que deve ser feito.
- e) Dinamismo e positivismo: tanto a equipe de um projeto quanto seu gerente devem manter uma atitude positiva e um estilo dinâmico de trabalhar.
- f) Habilidade de formar redes de relacionamentos: uma boa rede oferece informações, promove a ação, e forma um grupo que pode ser invocado quando se necessita de ajuda ou conselhos.
- g) Sensibilidade política: envolve o reconhecimento da existência de um contexto político que envolve o projeto e o influencia, e como saber lidar com ele.
- h) Ter presença suficiente: refere-se à presença natural e à capacidade de manter a atenção de um público e gerar respeito.
- i) Senso de humor: essa característica ajuda a lidar com o estresse da atividade de gerenciamento de projetos e é apreciada pelas pessoas ao redor.
- j) Ser sensível ao ambiente: considera o entendimento do país em que se está trabalhando, do tipo de organização para a qual se destina o projeto, do tipo de função com a qual o projeto está lidando e especificidades da organização onde se está atuando.
- k) Adaptar seu estilo à situação: refere-se a utilizar estilos individuais, relacionados à interação com os outros e relacionados com o ambiente de acordo com o contexto que se apresenta ao gestor de projetos.

Para melhor explicar o papel e as características do gerente de projetos, Meredith e Mantel Jr. (2003) o fazem em contraposição ao gerente funcional. Este último é visto como um especialista nas áreas

onde atua, sendo supervisor direto, técnico, enquanto o gerente de projetos é apresentado como um generalista, um facilitador, que além de conhecimentos em gerenciamento de projetos também precisa ter competência técnica na área de aplicação.

Ademais, o gerente de projetos enfrenta três questões principais: “o que é necessário fazer, quando isto precisa ser feito (para não atrasar o projeto) e como obter o recurso necessário para fazê-lo” (MEREDITH; MANTEL JR.; 2003, p.61). Os mesmos autores também argumentam que um gestor de projetos possui responsabilidades para com a organização principal, para com o projeto e o cliente e para com os membros da equipe do projeto:

O GP está no meio de um redemoinho. O GP precisa discernir entre entendimento e mal entendido, acalmar penas eriçadas, harmonizar rivalidades sem importância e atender as exigências do cliente. Claro que se deve lembrar que nenhuma dessas extenuantes atividades tira as responsabilidades do GP manter o projeto em dia, dentro do orçamento e conforme especificações. (MEREDITH; MANTEL JR.; 2003, p.63).

Diante do comportamento e dos resultados esperados do trabalho de um gerente de projetos, Meredith e Mantel Jr (2003) explicam que seu sucesso depende do grau de eficiência com o qual algumas pressões especialmente importantes são tratadas. São elas: adquirir recursos adequados, conquistar e motivar o pessoal, lidar com obstáculos, fazer compensações para os objetivos do projeto, lidar com o fracasso, o risco e o medo de falhar, buscar amplitude em suas comunicações e ter capacidade de negociar.

Nesse ponto do texto já é possível encontrar uma certa recorrência das habilidades que definem um gerente de projetos. Heldman (2005, p.28) afirma que esse conjunto de habilidades é formado por “excelente comunicação verbal e escrita, boa organização, capacidade geral de gerência, tais como elaboração de orçamento e criação de equipe, habilidade em negociação e soluções de problemas e capacidade de comunicação interpessoal”. A mesma autora argumenta que gerenciar projetos está relacionado com saber de tudo um pouco: “os gerentes de projeto são definidos como um quilômetro de largura, um centímetro de profundidade” (*Ibidem*, p.28).

Keeling (2006) abrange um conjunto semelhante de habilidades, mas as organiza em três áreas superpostas:

- a) Habilidades orgânicas de administração: abrangem habilidades interpessoais, como liderança, motivação e comunicação; habilidades e atributos pessoais, como coragem e firmeza, perseverança, determinação, auto respeito e afirmação de padrões de comportamento; e habilidades conceituais, como capacidade de visualizar relações físicas, orientação e outras habilidades espaciais, imaginação, visão e previsão.
- b) Habilidade e conhecimento profissional especializado: refere-se ao papel dominante da experiência especializada, afinal os indícios de capacidade acadêmicos, como formação escolar, nem sempre se refletem em um bom desempenho no campo.
- c) Habilidade e conhecimento mecânicos: são habilidades em administração, ferramentas de planejamento, compras, controle financeiro e operacional.

Diante das considerações apresentadas pelos autores pesquisados, parece haver certo consenso a respeito das características e habilidades necessárias ao desempenho de um bom gerenciamento de projetos. Por esse motivo, ao invés de continuar a pesquisa para abranger cada vez mais autores, optou-se por organizar o levantamento feito até o momento. O Quadro 4 a seguir busca agrupar e comparar essas principais características e habilidades.



Quadro 4 – Habilidades, conhecimentos e capacidades do gestor de projeto.

<b>Newton (2011)</b>	<b>Meredith e Mantel Jr. (2003)</b>	<b>Keeling (2006)</b>	<b>Heldman (2005)</b>	<b>Gido e Clements (2007)</b>
Empatia				
Habilidades de gestão e liderança	Motivação do pessoal	Liderança, capacidade de motivar, influenciar	Capacitação gerencial	Capacidade de liderança
	Fazer compensações de objetivos		Definição de prioridades	Capacidade de desenvolver pessoas
	Adquirir recursos adequados		Capacidade de gerir o tempo; Boa organização	Capacidade de gerir o tempo
Capacidade de lidar com estresse				Capacidade de lidar com o estresse
Capacidade de comunicação	Ampla capacidade de comunicação	Habilidades de comunicação	Excelente comunicação verbal/escrita	Habilidades de comunicação
Dinamismo e positivismo		Perseverança		
Habilidade de formar redes de relacionamento		Habilidades interpessoais	Capacidade de comunicação interpessoal	Habilidades interpessoais
Sensibilidade política	Sensibilidade política			
Ter presença suficiente		Coragem e firmeza		
Bom humor				
Ser sensível ao ambiente				
Adaptar estilo à situação		Padrões de comportamento		
	Habilidades técnicas de alto nível	Conhecimento profissional e especializado		
	Orientação para os problemas	Determinação	Solução de problemas	Capacidade de resolver problemas
	Negociação		Negociação	
		Habilidades espaciais		

Fonte: Elaborado pelo autor (2012) a partir dos autores citados.

O quadro anterior mostra que grande parte dos requisitos esperados para um bom gerente de projetos está razoavelmente bem definida mas, conforme reconhece Keeling (2006, p.159), “nem sempre é fácil avaliar a capacidade dos candidatos para aplicá-los”. Apesar de não haver referência dos autores considerados à abordagem de competências, essa afirmação remete ao fato de que a dificuldade em avaliar a capacidade de indivíduos em gerenciar projetos advém do fato que, de acordo com o entendimento utilizado nesta pesquisa, a competência só é exercida, e logo, reconhecida, na ação, na execução do gerenciamento de um projeto.

No tópico seguinte será explicado como serão aplicados o conceito de competência e as habilidades e aptidões do gestor de projetos no sentido de verificar a efetividade da utilização da abordagem de aprendizagem experiencial para o ensino de gerenciamento de projetos em um curso superior de Administração de Empresas.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos podem ser entendidos como o caminho que será trilhado para responder à pergunta de pesquisa, que resume a problematização que atinge o fenômeno estudado. Nesse sentido, Vieira (2004) defende que uma metodologia deve começar recuperando as hipóteses levantadas ou as perguntas de pesquisa. Dentro do escopo do presente estudo, a pergunta que se pretende responder é: A abordagem experiencial é efetiva no desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos, quando aplicada em uma disciplina específica em um curso de graduação em Administração?

A essa pergunta, a resposta mais imediata aponta na direção de que a abordagem experiencial utilizada na disciplina de gerenciamento de projetos em um curso de graduação em Administração é efetiva se desenvolve nos alunos as competências necessárias para o gerenciamento de projetos. Logo, os procedimentos metodológicos aqui apresentados estão focados em verificar o desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos nos alunos envolvidos.

Ao analisar as perspectivas teóricas da competência do indivíduo e seus respectivos focos de análise é possível concluir que, além de serem influenciados por áreas do conhecimento, os estudos consideram também contextos históricos e sociais distintos, ou seja, cada um será predominante conforme a configuração e as especificidades da realidade na qual se discute e se analisa a competência. Como o contexto do estudo abrange a aprendizagem experiencial, adotou-se a base teórica de origem francesa, mais aderente à temática do estudo, uma vez que estabelece que a competência só pode ser verificada quando da ação do sujeito. Embora esse argumento já tenha sido utilizado anteriormente, cabe aqui o reforço da justificativa de sua adoção:

“A competência só se revela nas ações em que ela tem o comando dessas últimas. É nessas ações que podemos percebê-la, mesmo tendo que correr o risco de precisar inferir, dessas ações, as competências que permitiram realizá-las com sucesso. Em outras palavras, a competência só se manifesta na atividade prática, é dessa atividade que poderá decorrer a avaliação das competências nela utilizadas” (ZARIFIAN, 2001, p.67).

Dessa forma, após essa apresentação inicial, Vieira (2004) argumenta sobre a importância de apresentar a definição constitutiva, referindo-se ao conceito dos autores utilizados na fundamentação teórica para a variável ou termo que se irá utilizar, e a definição operacional, que trata de como os termos ou variáveis serão trabalhados. O Quadro 5 a seguir apresenta as definições constitutiva e operacional da presente pesquisa:

Quadro 5 – Definições constitutiva e operacional da pesquisa.

<b>Definição constitutiva</b>	<b>Definição operacional</b>
A competência é a faculdade de instrumentalizar recursos pessoais (saberes, saber-fazer, aptidões e as experiências acumuladas) e recursos do meio (máquinas, infra-estrutura, informações e redes relacionais) de maneira pertinente. Nesse sentido, a existência da competência é verificada na combinação de recursos de acordo com os objetivos pretendidos. Ela existe verdadeiramente quando se sabe encarar o acontecimento, o imprevisto, pois não há competência senão em ato. (LE BOTERF, 2003)	O conceito de competência será utilizado nesta pesquisa na identificação de competências desenvolvidas por meio do processo de ensino e aprendizagem utilizado.
Efetividade é “a relação entre os resultados alcançados e os objetivos propostos ao longo do tempo”. (OLIVEIRA, 2007, p.467)	A efetividade nesta pesquisa refere-se ao aprendizado, verificado por meio do desenvolvimento das competências.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos conceitos de Vieira (2004).

Com o objetivo de desenvolver as definições anteriores, com ênfase nas operacionais, o próximo tópico irá apresentar os instrumentos de coleta e análise de dados.

### 3.1 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi operacionalizada por meio da utilização de dois instrumentos de coleta de dados primários: uma abordagem qualitativa com a técnica de *focus group*, ou grupo focal, seguida de uma abordagem quantitativa com a técnica de *survey*. De acordo com

Gray (2012), a utilização de um método qualitativo seguido por um método quantitativo refere-se a uma das mais comuns possibilidades do que denomina métodos mistos. Nesse sentido, “o estudo qualitativo, portanto, explora, identifica e pode proporcionar clareza com relação aos tipos de variáveis que demandam mais investigação” (GRAY, 2012, p.169). Ambas as abordagens para o levantamento e análise dos dados serão detalhadas a seguir.

### **3.1.1 Abordagem qualitativa: técnica de *focus group***

A partir do objetivo de verificar a efetividade da abordagem experiencial de ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências para o Gerenciamento de Projetos, e considerando a opção pela definição de que não há competência senão em ato (LE BOTERF, 2003), a técnica do *focus group* foi utilizada para o levantamento de dados qualitativos.

Em um primeiro momento, buscou-se identificar as situações que exigiram dos alunos o exercício de suas competências, por meio do questionamento sobre os principais problemas, situações complexas e dificuldades encontrados no decorrer de seu trabalho. Posteriormente, os alunos foram indagados sobre as ações e condutas utilizadas para lidar com essas situações, sem deixar de considerar os conhecimentos, capacidades e habilidades que precisaram ser mobilizados no contexto. O roteiro utilizado para conduzir as sessões de *focus group* pode ser verificado no Apêndice A.

A opção pelo uso da técnica do *focus group* para o levantamento de dados na presente pesquisa encontra respaldo em Oliveira e Freitas (2006, p.325), para quem o *focus group* busca responder a questões relacionadas a como as pessoas consideram uma experiência, idéia ou evento, o que “pode ser feito mais adequadamente reunindo as pessoas em grupos, criando condições ambientais de manifestação mais espontânea de cada uma e propiciando a interação entre todas”. Os autores também argumentam que uma das principais vantagens do método é a possibilidade de equilibrar as opiniões dos participantes, permitindo a identificação de um consenso compartilhado pelos integrantes.

Oliveira e Freitas (2006) argumentam que o *focus group* é recomendado principalmente para dar referencial à investigação em novos campos, considerar a percepção dos informantes para gerar hipóteses, gerar informações adicionais a um estudo de larga escala e

desenvolver planos de pesquisa e questionários. Esse uso do grupo focal também é revelado por Morgan (1997), que apresenta três possibilidades: como método por si só, ou como principal fonte de informação; como um método suplementar, que frequentemente refere-se a uma origem de informação preliminar para um estudo quantitativo (como é o caso de seu uso para gerar questionários); e em estudos baseados em diversos métodos, quando nenhum determina o uso do outro. Na presente pesquisa, a técnica será utilizada no sentido de permitir inferências sobre o desenvolvimento de competências para gerenciamento de projetos e para subsidiar a elaboração de um posterior questionário, aplicado a uma população mais ampla, na busca por validar os resultados encontrados no levantamento qualitativo.

Esse tipo de uso é conduzido com frequência na pesquisa em gestão, de técnicas qualitativas como o *focus group* são utilizadas preliminarmente como ferramenta exploratória, com seus resultados sendo confirmados por meio de abordagens quantitativas e amostras mais amplas (OLIVEIRA; FREITAS, 2006).

Após essa breve introdução e o destaque do uso pretendido para o grupo focal, serão apresentadas as definições de caráter mais operacional da aplicação do método, que pode ser segmentado em planejamento, condução e análise dos dados.

Na etapa de planejamento foi caracterizada a população e os participantes, desenvolvido um roteiro (disponível no Apêndice A) para a entrevista e estabelecida a quantidade de integrantes e grupos pesquisados. A população é formada pelos alunos que cursaram a disciplina de gerenciamento de projetos na qual foi aplicada uma abordagem experiencial, descrita no capítulo seguinte. Para selecionar os entrevistados, optou-se por dividir os grupos de acordo com a função que os alunos assumiram na execução do projeto: gerente do projeto, líder da equipe ou membro da equipe.

Dessa forma, foram realizados três sessões de *focus group* que, segundo Oliveira e Freitas (2006), é a quantidade a partir da qual as reuniões deixam de produzir novas ideias, o que se confirmou na prática. O tamanho dos grupos de entrevistados segue a recomendação dos mesmos autores, ratificada por Morgan (1997), que argumentam que os grupos tenham tamanho médio, sendo constituídos por seis a dez pessoas. A dificuldade de gerenciamento do grupo aumenta com seu tamanho, o que exige do moderador uma experiência maior, o que não era o caso, no qual o moderador era o próprio pesquisador que possuía experiência limitada na condução de grupos focais.

A escolha dos participantes considerou como critério inicial a proximidade temporal, ou seja, foram convidados a participar os gerentes de projetos dos últimos dez projetos realizados. Esse critério foi utilizado por se entender que a lembrança da experiência vivida estaria mais presente nos participantes dos projetos mais recentes. Como um obstáculo à participação identificaram-se limitações geográficas, uma vez que boa parte dos alunos formados não reside mais em Florianópolis, cidade na qual as entrevistas foram realizadas. Para lidar com essa dificuldade, ao final da sessão do grupo focal, foi solicitada aos gerentes de projeto a indicação de colegas residentes na cidade e que exerceram o papel de líderes de equipe. O mesmo foi feito com os líderes de equipe para com os membros de suas equipes.

A estratégia de indicações foi bem sucedida, resultando em aproximadamente 60% de confirmação para cada uma das três sessões (foram convidados dez alunos para cada sessão). O convite foi realizado por e-mail com 5 dias de antecedência, tendo sido enviado uma mensagem (SMS) via celular na tarde do dia agendado.

As sessões foram realizadas nos seguintes dias:

- a) 27/08: gerentes do projeto (seis participantes), com duração de 70 minutos;
- b) 03/09: líderes de equipe (seis participantes), com duração de 82 minutos;
- c) 10/09: participantes do projeto (cinco participantes), com duração de 63 minutos.

Na etapa de execução, o moderador recebeu os alunos a partir do horário agendado e a tolerância para o início de cada sessão foi estabelecida em 15 minutos. Não houve atraso relevante e as sessões iniciaram nos horários previstos (por volta das 19:00 hs). No início de cada sessão, o moderador informou aos participantes o objetivo perseguido e destacou que a conversa seria gravada e posteriormente transcrita, para utilização em um trabalho acadêmico. As discussões foram iniciadas com a auto apresentação de cada um dos participantes, acomodados em volta de uma mesa em formato de U, com o moderador na cabeceira.

As sessões de *focus group* transcorreram da forma esperada, com o moderador apenas colocando os tópicos de discussão e incentivando todos os tipos de comentários. Ficou clara a vontade da maior parte dos participantes em dividir com os demais as experiências vividas em seus projetos. A gravação de cada sessão foi transcrita por empresa especializada, resultando em documentos entre trinta e cinquenta páginas.

Com relação à etapa de análise dos dados gerados pelo *focus group*, seu tratamento se deu de forma qualitativa, também chamada por Oliveira e Freitas (2006) de resumo etnográfico, no qual citações diretas da discussão de grupo são utilizadas. Utilizou-se uma estratégia de categorização simples das respostas às questões aplicadas, com a identificação de situações complexas, nas quais as competências foram exercidas, e da forma como os participantes lidaram com essas situações. A partir daí, buscou-se desvendar a competência definida por trás de cada contexto relatado e os recursos mobilizados de acordo com a abordagem de Le Boterf (2003). O quadro a seguir foi utilizado no esforço de tratamento e análise dos dados.

Quadro 6 – Estrutura para tratamento qualitativo dos dados.

Dificuldades percebidas/ Situação complexa	Ação diante das dificuldades	Definição da competência	Recursos mobilizados	Habilidades, conhecimentos e capacidades do GP
---	------------------------------	--------------------------	----------------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2012).

Ainda com relação aos recursos mobilizados, buscou-se identificá-los a partir da abordagem de Le Boterf (2003), considerando saberes teóricos, saber do meio, saberes procedimentais, saber fazer formalizado, saber fazer empírico, saber fazer relacional e saber fazer cognitivo. Por fim, as competências definidas também foram relacionadas com as habilidades, conhecimentos e capacidades do gerenciamento de projetos, partindo do Quadro 3 construído no tópico 2.8.1 anterior.

Os resultados da análise dos dados qualitativos são apresentados no capítulo seguinte, adotando-se a sugestão de Oliveira e Freitas (2006), que argumentam que o relatório é composto, normalmente, por um conjunto de citações, resumos das discussões e tabelas e mapas ou esquemas, os quais contêm as informações básicas obtidas em cada um dos grandes tópicos da discussão. Ademais, os quadros de análise estão disponibilizados nos Apêndices do trabalho.

Além do relatório de cada uma das sessões de *focus group*, tomadas de forma individual, também é apresentada ao final uma análise do conjunto da utilização do método, evidenciando as convergências das respostas fornecidas e das competências identificadas. Esses relatórios foram utilizados como insumo para a elaboração do questionário a ser



utilizado na abordagem quantitativa do problema, apresentada no tópico seguinte.

### 3.1.2 Abordagem quantitativa: técnica de *survey*

A utilização da técnica de grupo focal em conjunto com a técnica de *survey* é considerada, por Oliveira e Freitas (2006), freqüente nas pesquisas em gestão. De acordo com esses autores, técnicas qualitativas como o *focus group* são utilizadas preliminarmente como ferramenta exploratória, com seus resultados sendo confirmados por meio de abordagens quantitativas e amostras mais amplas. Como a utilização do grupo focal foi desenvolvida no tópico anterior, neste a aplicação da técnica de *survey* será detalhada.

Hair Jr *et al.* (2005, p. 157) consideram o *survey* “um procedimento para coleta de dados primários a partir de indivíduos”. Com base nos autores, a utilização dada ao método na presente pesquisa recai na categoria de administração de questionários para que o próprio respondente responda a entrevista. De forma mais específica, por meio de *surveys* eletrônicos.

A elaboração do questionário a ser utilizado partiu do objetivo da utilização do método do *survey*, que é confirmar e validar as informações levantadas por meio da abordagem do grupo focal. Dessa forma, o questionário considerou principalmente as competências, capacidades e habilidades identificadas na etapa anterior e buscou confirmar seu desenvolvimento com questões específicas e utilização de escalas métricas.

O questionário aplicado encontra-se disponível no Apêndice B e a seguir suas questões serão contempladas. A primeira pergunta objetivou chamar o respondente para a reflexão sobre o tema da pesquisa, fornecendo um campo aberto para resposta. Seu enunciado foi: “Como você avalia a disciplina e o projeto desenvolvido? Você considera seu aprendizado satisfatório?”.

O segundo e o quarto questionamentos podem ser considerados os mais importantes do questionário. É por meio deles que o desenvolvimento das competências (questão 2), capacidades e habilidades (questão 4) identificados nas sessões de *focus group* é confirmado. Ambas as questões utilizam uma escala métrica do tipo Likert para cada uma das competências, capacidades ou habilidades identificadas.

O terceiro e o quinto questionamento também são similares e foram incluídos no sentido de hierarquizar as competências (questão 3),

capacidades e habilidades (questão 5). Tal informação não valida inferências obtidas a partir da abordagem qualitativa anterior, mas permite a elaboração de relações interessantes. Ambas as questões utilizaram uma escala de ordem de priorização, ou escala ordinal de classificação, aplicada às mesmas competências, capacidades ou habilidades identificadas.

A sexta e a sétima questões também apresentam uma importante contribuição à pesquisa, pois buscou-se com elas verificar a existência de outras competências, capacidades e habilidades não identificadas com o uso da técnica do *focus group*. Nesse sentido, o enunciado da sexta questão pergunta: “Você considera que as competências, capacidades e habilidades destacadas nas questões anteriores (2 a 5) refletem adequadamente o aprendizado desenvolvido na disciplina de Programação e Projetos II?”. A resposta negativa a esse questionamento leva o respondente à sétima questão, com um campo aberto para argumentação e o seguinte enunciado: “Se você respondeu não para a questão anterior, qual(is) competência(s), capacidade(s) e habilidade(s) gostaria de acrescentar?”.

A oitava questão buscou verificar a concordância dos respondentes a respeito de algumas afirmações sobre o método de ensino utilizado na disciplina e a utilidade dos conhecimentos aprendidos para a vida profissional dos respondentes. Para isso, também foi utilizada uma escala métrica do tipo Likert.

Por fim, as questões de nove a treze são de identificação dos respondentes. Seus resultados poderão ser utilizados para futuros cruzamentos das informações obtidas.

O questionário foi inicialmente validado por meio de um teste com cinco respondentes pertencentes à população considerada. Seu preenchimento foi acompanhado pelo pesquisador e o tempo médio de resposta ficou em cinco minutos e meio.

A aplicação do teste levou apenas à alteração de um dos termos utilizados em uma das questões. O próximo passo consistiu no envio do questionário à população considerada: 763 alunos que cursaram a disciplina de Programação e Projetos II entre o primeiro semestre do ano de 2007 e o segundo semestre do ano de 2012. A aplicação do questionário foi mediada por computador, com a utilização de um serviço especializado denominado QuestionPro<sup>8</sup> que permite o gerenciamento do envio para grupos de endereços eletrônicos. Estes endereços foram obtidos a partir do cadastro dos alunos no sistema

---

<sup>8</sup> <http://www.questionpro.com>

acadêmico da instituição. O envio dos questionários foi realizado da seguinte forma:

- a) 25/03/2013: primeiro envio da pesquisa: obteve 141 respondentes dos 763 e-mails enviados.
- b) 02/04/2013: segundo envio da pesquisa para os 622 não respondentes na primeira oportunidade. Até o dia 14/04 foram mais 49 respostas, totalizando 190 respondentes.

Além dos dados anteriores, cabe destacar que dos 763 e-mails enviados para alunos, 429 foram visualizados e 190 respondidos. Ou seja, 334 e-mails não chegaram a ser abertos, o que evidencia a desatualização do cadastro mantido pela Instituição de Ensino.

A caracterização do envio da pesquisa evidencia a classificação da amostra como não probabilística e por conveniência, uma vez que o questionário foi enviado para todos os alunos que cursaram a disciplina em um período, mas a participação como respondente foi voluntária. Tal fato representa uma limitação da presente pesquisa, que restringe a generalização dos resultados para a população alvo. Collis e Hussey (2005) argumentam que o tipo de amostragem utilizado também pode ser considerado natural, uma vez que o pesquisador tem pouca influência na composição da amostra, o que no caso se deve ao fato de que apenas determinados alunos (que cursaram a disciplina no período) estão envolvidos com o fenômeno estudado e também disponíveis para o estudo. Nesse caso, a maior parte dos alunos considerados já está graduada e muito dispersa geograficamente.

Os dados obtidos com a pesquisa foram exportados a partir do *site* do serviço utilizado e tratados com o uso do software MS-Excel. A análise dos dados foi realizada por meio do uso de estatística descritiva, com a descrição de dados apoiada pela utilização de quadros e gráficos. Collins e Hussey (2005) preferem o termo *análise exploratória de dados*, no qual técnicas são aplicadas a dados para a análise, permitindo a confirmação de hipóteses; no caso, a confirmação das informações levantadas por meio de uma abordagem qualitativa. Desta forma, foram apresentadas a frequência de dados, gráficos de pizza, de barra e de radar.



## 4 ANÁLISE DOS DADOS

O presente tópico inicia com a apresentação da dinâmica de ensino e aprendizagem de gerenciamento de projetos em um curso de graduação em Administração, utilizando uma abordagem experiencial. Na sequência, são analisados os resultados dos dados levantados, com a finalidade de responder se a dinâmica utilizada é efetiva no desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos nos alunos participantes. Nesse sentido, são apresentados e analisados os dados qualitativos obtidos por meio de três sessões de *focus group* e os dados quantitativos, obtidos pelo método de *survey*.

### 4.1 A DINÂMICA DE ENSINO E APRENDIZAGEM

O estudo do gerenciamento de projetos teve sua origem na engenharia e, de acordo com Cotas (1987), com ênfase em sua aplicação dentro do contexto dos grandes empreendimentos do setor de construção e infra-estrutura. Com o passar do tempo, essa área do conhecimento passou a ser integrada também aos currículos dos cursos de Administração.

A disciplina de gerenciamento de projetos frequentemente possui seu conteúdo ligado à abordagem proposta pelo Guia PMBoK, principal publicação do *Project Management Institute*. Nesse sentido, as ementas costumam considerar as áreas do conhecimento propostas nessa publicação, como o gerenciamento da integração, escopo, tempo, custos, qualidade, recursos humanos, comunicações, riscos e aquisições.

Dentro desse contexto, as áreas e processos do PMI são contemplados no sentido de elaborar um documento chamado plano de gerenciamento do projeto, que apresenta o planejamento da execução. Dessa forma, uma abordagem tradicional da disciplina de gerenciamento de projetos consiste na elaboração desse documento ao longo de um período letivo.

A utilização da dinâmica tradicional de ensino e aprendizagem, no caso desta disciplina, dá conta principalmente dos processos de iniciação e planejamento do gerenciamento de projetos. Entretanto, o gerenciamento de um projeto, que também é formado pela execução, monitoramento e controle, e encerramento, acaba por ser de difícil assimilação.

A dinâmica de ensino e aprendizagem em estudo neste trabalho utiliza-se de uma abordagem experiencial, na qual os alunos envolvem-

se também na execução do projeto, refletindo a partir dela. Essa opção permite o contato com todos os grupos de processo do gerenciamento de projetos, e não apenas com a iniciação e o planejamento. Nesse sentido, o objetivo do presente tópico é descrever a dinâmica de trabalho utilizada.

Para facilitar o entendimento, a apresentação da dinâmica experiencial de ensino e aprendizagem para a disciplina de gerenciamento de projetos foi dividida em quatro etapas: mobilização e iniciação; planejamento; execução, monitoramento e controle; e, encerramento. Deve-se destacar que atualmente a referida disciplina é ministrada com carga horária de 72 h/a, com duas aulas semanais.

#### **4.1.1 Primeira etapa: mobilização e iniciação**

Desde o primeiro dia de aula, a ênfase recai sobre a execução do projeto. Boa parte dos alunos já chega a disciplina com conhecimentos preliminares sobre o trabalho, dada sua interação com os alunos e projetos de semestres anteriores. Entretanto, na primeira aula são tiradas boa parte das dúvidas quanto ao projeto, principalmente dos mecanismos de avaliação.

Além disso, algumas premissas e sugestões iniciais também são apresentadas:

- a) toda a turma consiste em uma única equipe, que posteriormente estabelecerá uma hierarquia e divisão de atividades, de acordo com o tema do projeto escolhido;
- b) a própria turma escolherá o projeto a ser realizado, com atuação do professor como consultor preocupado com que haja trabalho para contemplar a participação de todos;
- c) não há necessidade de contemplar qualquer tipo de arrecadação de recursos para o projeto, ou seja, a escolha do projeto a ser executado não deve levar em consideração critérios financeiros;
- d) o projeto não pode gerar resultado para os alunos, ou seja, caso haja arrecadação de recursos, todo o resultado gerado deve ser convertido para instituição sem fins lucrativos, comunidade ou causa social;
- e) os resultados, se existentes, não poderão ser repassados em moeda, mas sim por meio da doação de produtos, serviços ou benfeitorias;
- f) as turmas e projetos realizados não poderão incorrer em risco financeiro, ou seja, caso o projeto contemple a realização de

eventos e outras iniciativas, estas só poderão ser realizadas quando houver garantia do investimento necessário.

A primeira aula do semestre, após a apresentação do professor, alunos e plano de ensino, seguida pelas premissas iniciais e a contemplação de dúvidas, termina com uma tarefa: na próxima aula, a cada dois ou três alunos deve ser apresentada uma ideia do projeto a ser realizado, dividida em o que fazer (objetivos) e para quem fazer (público alvo).

A escolha do projeto que será realizado e quem será beneficiado monopoliza as quatro primeiras aulas do semestre letivo. Após a apresentação das ideias, aquelas consideradas mais interessantes são crescentemente detalhadas. A partir da quinta aula, a maior parte das turmas já conhece seu projeto e passa a organizar os integrantes em equipes de trabalho, contemplando geralmente as seguintes áreas:

- a) administrativo, financeira e jurídica: responsável pelas parcerias, acordos e contratos do projeto, bem como pelo controle financeiro, contas a pagar e a receber, compras e prestação de contas;
- b) marketing: atua inicialmente na criação de nome, *slogan* e logomarca do projeto. Responsável pela comunicação externa, assessoria de imprensa, divulgação do projeto e seus eventos, peças de comunicação e material para apresentação;
- c) social: seu compromisso é com o relacionamento com a instituição a ser beneficiada, a promoção de visitas e eventos para integrar a turma e a instituição, a identificação de necessidades e a interlocução com os principais gestores;
- d) comercial ou captação: responsável pela apresentação do projeto para potenciais patrocinadores ou parceiros, elaborando o material necessário para isso. Atua em toda a gestão do relacionamento com os apoiadores do projeto e cria estratégias para facilitar a comercialização dos produtos do projeto;
- e) operações: atua na operacionalização das iniciativas propostas pela captação ou marketing, nos eventos que fazem parte do escopo do projeto. Também pode atuar na seleção de fornecedores e parceiros que ajudem a viabilizar os objetivos pretendidos;
- f) gerenciamento de projetos: pode ser considerado como uma unidade de apoio, responsável pela manutenção da integridade dos documentos do projeto, acompanhamento da evolução, gestão de mudanças e atualização do plano de

gerenciamento. Também atua na comunicação interna e gestão de reuniões.

Cada uma das equipes possui um líder que, juntamente com o gerente do projeto, atua como responsável pela execução do trabalho alocado. É comum, e incentivada, a reunião semanal entre o líder e sua equipe e entre o gerente de projetos e os demais líderes.

Outra providência tomada pelos alunos nas primeiras cinco aulas é batizar o projeto para, em seguida, providenciar a confecção de camisetas com o nome e logomarca. Nos primeiros projetos onde essa dinâmica de ensino e aprendizagem foi utilizada, a confecção das camisetas partia do incentivo do professor da disciplina, que pretendia criar identidade dos alunos para com o projeto. Atualmente essa iniciativa parte dos próprios integrantes da turma.

Com relação a formalização do projeto, na etapa de iniciação são elaborados dois documentos, considerados saídas dos processos desse grupo: o termo de abertura e a identificação, ou registro, das partes interessadas.

Os documentos são elaborados conforme orientações da abordagem do PMI, repassadas pelo professor. O termo de abertura documenta as informações inicialmente disponíveis, ditas de alto nível, ou seja, com baixo detalhamento. São contemplados dados como o contexto, premissas, restrições, objetivos, justificativa, datas importantes, riscos e equipes iniciais. O registro das partes interessadas identifica os *stakeholders* e descreve sua função no projeto, interesse e expectativas, classificação quanto ao apoio ou restrição, e cria estratégias para gerenciar os interessados.

A aprovação do termo de abertura marca a passagem da etapa de iniciação para a etapa de planejamento.

#### **4.1.2 Segunda etapa: planejamento**

A preparação para o início da etapa de planejamento é realizado por meio de uma aula expositiva, na qual o professor apresenta uma visão geral dos processos do gerenciamento de projetos. Como os alunos não possuem tempo hábil para estudo de todo o conteúdo antes do início do planejamento e execução do projeto, além da visão geral, as principais saídas dos processos de planejamento foram formalizadas em documentos ou formulários, seguindo as orientações do PMI (2008) e os exemplos elaborados por Vargas (2003).

Dessa forma, as aulas destinadas ao planejamento do projeto são iniciadas com uma explicação mais detalhada dos processos e



documentos a serem elaborados naquele encontro. Cada equipe de trabalho apresenta uma versão do documento contemplando suas necessidades. A equipe de gerenciamento de projetos é responsável por reunir as informações e consolidá-las em um único plano de projeto. Durante as aulas de planejamento, o professor atua como um consultor.

O plano para gerenciamento do projeto elaborado pelos alunos é composto dos seguintes documentos:

- a) Declaração do escopo do projeto e do produto do projeto (Escopo): este documento define o que está ou não incluído no projeto. O escopo do projeto declara o trabalho necessário para entregar os produtos desejados, cujo escopo refere-se a descrição de suas características, especificações, configurações. A declaração do escopo do projeto geralmente considera objetivos, indicadores e metas, limites, premissas, restrições, datas importantes, entregas, entre outras informações.
- b) Estrutura Analítica do Projeto – EAP (Escopo): corresponde a decomposição do projeto em componentes mais facilmente gerenciáveis, como entregas, subprodutos e subprojetos, e o posterior detalhamento em pacotes de trabalho.
- c) Definição das atividades, recursos e prazos (Tempo): a partir dos pacotes de trabalho definidos na estrutura analítica do projeto, são identificadas atividades a serem realizadas por cada um dos subgrupos de trabalho e por seus integrantes. Além das atividades também são detalhados os recursos necessários a sua execução, principalmente os alunos envolvidos, e o prazo ou duração estimada para sua conclusão. Por fim, as atividades são sequenciadas, o que permite a criação do cronograma (gráfico de Gantt), calendário e diagrama de rede. Para a realização dessa etapa do planejamento do projeto os alunos são conduzidos ao laboratório de informática, onde são ministradas duas aulas relacionadas à utilização do software MS-Project, disponível na instituição.
- d) Orçamento do projeto (Custos): com base na necessidade de recursos estabelecida no processo de planejamento do gerenciamento de tempo anterior, é estimado o custo de cada item identificado, dando origem ao orçamento do projeto. O custo das horas de trabalho da equipe do projeto geralmente não é contabilizado, apenas os recursos externos, o que facilita a elaboração de fluxos de caixa mais realistas.

- e) Plano de gerenciamento da qualidade (Qualidade): o planejamento da qualidade abordado trata de descrever quais serão os objetivos de qualidade perseguidos pelo projeto, seus indicadores e metas, bem como os fluxos para operacionalizar o controle da qualidade.
- f) Plano de gerenciamento dos recursos humanos (Recursos Humanos): a abordagem da área de conhecimento dos recursos humanos no contexto do projeto é simplificada. São formalizados o organograma do projeto e a matriz de responsabilidades, que identifica a função de cada aluno nas atividades relacionadas.
- g) Plano de gerenciamento das comunicações (Comunicações): a partir do documento de registro das partes interessadas, elaborado na etapa de iniciação, os alunos desenvolvem um plano contemplando a necessidade de comunicação de cada *stakeholder* do projeto. No plano, além da identificação, é estabelecido o veículo de comunicação, a forma e periodicidade, o conteúdo esperado e o responsável pela atualização do canal estabelecido. O plano de comunicações contempla a necessidade de informação interna e externa do projeto. Nesse contexto, é importante destacar o papel das mídias digitais e dos mecanismos de comunicação *online*.
- h) Plano de gerenciamento de riscos (Riscos): a abordagem utilizada contempla a realização de um *brainstorm* dos possíveis riscos que podem afetar o projeto e posteriormente a seleção daqueles com maior severidade. O plano de gerenciamento contempla a probabilidade de ocorrência e o impacto de cada risco no projeto. Na sequência são apresentados planos de contingência, gatilhos (que marcam o início do plano de contingência), orçamento e responsáveis. A abordagem dos riscos utilizada é geralmente qualitativa.
- i) Plano de gerenciamento das aquisições (Aquisições): a consideração dessa área do conhecimento é realizada com a criação de processos para compra de material para o projeto e a elaboração de contratos, ou acordos, para formalizar o relacionamento com parceiros, apoiadores e instituições beneficiadas.

Além da já mencionada participação do professor na dinâmica de formalização do projeto e criação de seu plano de gerenciamento, é disponibilizado aos alunos, no início do semestre, um documento com orientações gerais, indicando quais entregas deverão ser feitas ao

professor e os modelos de formulário considerando as áreas de conhecimento do gerenciamento de projetos.

Aproximadamente no décimo encontro, ou seja, após 20 h/a, o plano de gerenciamento do projeto contempla de forma satisfatória o trabalho a ser realizado e é considerado concluído. A partir desse momento, alterações nos documentos do projeto passam a ser incluídos por meio do processo de gerenciamento de mudanças, abordado no tópico seguinte. No software de apoio, MS-Project, a conclusão do planejamento é identificada ao salvar a versão atual dos documentos como linha de base, conceito que remete a identificação de um ponto de comparação entre o trabalho executado e seu planejamento.

#### **4.1.3 Terceira etapa: execução, monitoramento e controle**

A etapa de execução do projeto inicia antes do término da elaboração de seu plano de gerenciamento. Este procedimento é previsto no próprio material do PMI (2008), uma vez que a elaboração progressiva é uma das características de projetos.

Ao contrário da etapa de planejamento, na qual há documentos formais resultantes, na execução as saídas são um pouco mais abstratas, como o trabalho previsto sendo executado. Nesse sentido, um dos procedimentos mais relevantes nesse contexto é o fornecimento de informação periódica sobre a evolução de cada atividade do projeto. Em outras palavras, cada participante deve indicar, no mínimo quinzenalmente, o percentual realizado das tarefas alocadas para ele.

A equipe de gerenciamento de projetos é a responsável por cobrar das demais equipes e seus integrantes a atualização das informações do projeto. Quando há necessidade de alguma alteração, ela é formalmente contemplada por um processo de gerenciamento de mudanças assim definido:

- a) Mudanças que atingem apenas a própria área ou equipe, sem consequências para o projeto: o gerenciamento da mudança é feito dentro da equipe e comunicado pelo líder aos seus integrantes;
- b) Mudanças que possuem consequências para outras áreas ou para o projeto: a necessidade de alteração é levada para a equipe de gerenciamento de projetos que analisa seus impactos e encaminha a solicitação para deliberação nas reuniões do gerente de projetos com os líderes de equipe. Caso a mudança seja considerada muito impactante, ela é deliberada em assembléia geral do projeto.

Após a aceitação das mudanças, a equipe de gerenciamento do projeto procede sua aplicação no plano de gerenciamento. O professor da disciplina realiza auditorias nos documentos do projeto sem aviso prévio, com o objetivo de verificar a atualização dos documentos e a manutenção de sua consistência. Nessa oportunidade também ficam evidentes possíveis atrasos na execução, bem como os responsáveis pelas atividades em atraso.

Na etapa de monitoramento e controle também estão inclusos procedimentos para fornecimento de *feedback* para os alunos e entre eles. Além disso, para fins de atribuição da nota do trabalho para a disciplina, são realizadas duas avaliações: uma aproximadamente na metade do semestre e outra no final.

Para a realização das avaliações o professor apresenta algumas informações e critérios considerados importantes, como participação, proatividade, comprometimento e postura profissional. Também fornece um formulário para a realização da avaliação. Entretanto, os alunos são encorajados a preparar procedimentos alternativos para avaliação, bem como a definir critérios próprios e adaptados às características de cada projeto.

Em linhas gerais, cada aluno avalia os participantes com os quais interage ao longo do projeto. Dessa forma, para cada função no projeto há um formulário de avaliação próprio:

- a) gerentes de projeto: auto avaliação, avaliação dos líderes das equipes que compõem o projeto;
- b) líderes de equipe: auto avaliação, avaliação do gerente do projeto, dos líderes das demais equipes e dos participantes de sua equipe;
- c) demais participantes: auto avaliação, avaliação do líder de sua equipe e dos demais integrantes de sua equipe.

As avaliações são identificadas, mas entregues ao professor para tabulação dos resultados. Dessa forma, um integrante não tem acesso às notas concedidas pelos demais. Com relação a avaliação, ainda se pode destacar que o peso da auto avaliação é de 30% e o peso da avaliação recebida dos demais integrantes é de 70%.

#### **4.1.4 Quarta etapa: encerramento**

A etapa de encerramento é aquela na qual são elaborados os relatórios finais do projeto, dentre os quais destaca-se a prestação de contas.

Os relatórios finais correspondem ao cronograma e orçamento realizados, bem como a aceitação das entregas do projeto. Os alunos entregam para o professor o plano de gerenciamento do projeto e seu desempenho posterior. Além disso, todos os arquivos do projeto são gravados em um DVD e também são entregues.

Com relação à prestação de contas, é organizado um último evento para o qual são convidados todos os *stakeholders*. Nessa ocasião, os alunos realizam as entregas do projeto (mesmo que simbólicas, como a chave de um quarto reformado), apresentam fotos e imagens da realização e enfatizam os resultados alcançados e sua aplicação.

## 4.2 ANÁLISE DOS DADOS DO FOCUS GROUP

Neste tópico serão apresentados os resultados levantados por meio das sessões de *focus group*, organizadas com participantes reunidos de acordo com seu papel no projeto.

### 4.2.1 *Focus group* com gerentes de projeto

O *focus group* com os gerentes de projeto foi realizado no dia 27/08/2012, com participação de seis integrantes e duração de 70 minutos. A transcrição dessa sessão gerou um documento com 30 páginas, que passa a ser analisado na sequência.

Inicialmente, os participantes procederam a apresentação pessoal, indicando o projeto e o semestre em que cursaram a disciplina. Dos seis gerentes de projeto, dois deles envolveram-se profissionalmente com gerenciamento de projetos após a iniciativa, sendo que um deles cursa uma pós-graduação específica na área.

Dentre os motivos que levaram os alunos a assumir a função de gerente de projetos na iniciativa, os relatos apontam para a predisposição anterior em papéis de liderança e representação de turma e o envolvimento na escolha da instituição a ser beneficiada pelo projeto, conforme ilustram os seguintes trechos:

[...] eu escolhi uma instituição, fui atrás e me comovi muito com a situação e eu acho que, como eu fiz esse primeiro contato, como eu abracei a

causa pessoalmente, eu quis estar na gerência do projeto, quis estar à frente do projeto pra garantir que isso ia funcionar ou pra que tivesse essa melhor interação com a instituição. (PARTICIPANTE 06)

O meu não seguiu essa linha. Eu apresentei outra instituição, que não foi a escolhida, eu realmente não lembro quem trouxe essa instituição pro projeto, mas ela foi escolhida pela sala. Eu era líder de sala desde o primeiro semestre, então, acho que acabou sendo uma coisa meio natural, né? (PARTICIPANTE 04)

Outra situação apresentada, refere-se ao início de uma preparação para o trabalho em semestres anteriores, quando alunos de outras fases e cursos são expostos aos projetos executados a cada semestre:

[...] eu tinha uma identificação de liderança dentro da sala e resolvi apostar nisso e eu tive interesse, eu acho que desde a sexta ou sétima fase. A nossa foi na oitava, né? Eu já vinha pensando de que maneira que eu poderia apresentar uma ideia interessante, enfim, de que maneira que poderia chegar no início do semestre já com alguma coisa preparada pra organizar a turma e seguir no objetivo do projeto [...] (PARTICIPANTE 03)

[...] eu já tinha observado várias turmas fazendo o projeto, eu já tinha achado super legal e, pra ser bem honesta, eu tinha medo que alguma outra pessoa pegasse a gerência do projeto e acabasse levando ele pra um caminho que não fosse tão legal ou que o projeto não atingisse um objetivo tão legal, assim. Eu não sei vocês, mas eu fui um pouco mais maquiavélica, assim. (PARTICIPANTE 01)

Após a apresentação inicial, os participantes foram indagados sobre os desafios, dificuldades e situações complexas que tiveram que enfrentar para executar o projeto proposto. A partir desses relatos buscou-se identificar quais foram as ações tomadas para lidar com esses problemas. Ambas as informações foram utilizadas para buscar sua relação com a definição de competência, bem como para identificar os

principais recursos mobilizados, segundo Le Boterf (2003), e, por fim, relacionar as informações analisadas com as habilidades, conhecimentos e capacidades mais recorrentes entre os autores que estudam gerenciamento de projetos. O resultado dessa análise foi estruturado em uma tabela, disponível no Apêndice C, e passa a ser desenvolvido a seguir.

Uma das características mais destacadas na análise realizada é a referência à situações complexas ligadas à necessidade de coordenação de um grupo, no caso toda a turma de alunos, para atingir um objetivo comum. Essa afirmação pode ser evidenciada nos seguintes relatos:

[...] a maior dificuldade, assim, eu lidei com quarenta e sete pessoas que eu não conhecia as qualidades ou as limitações de cada um pra produzir um resultado explosivo em quatro meses. (PARTICIPANTE 06)

[...] é que as pessoas querem sempre, elas acham sempre que é tua responsabilidade ter que puxar elas pro projeto, assim, e não que é responsabilidade delas se interessarem e vir atrás. (PARTICIPANTE 01)

A nossa grande dificuldade era fazer todo mundo se sentir participativo, assim. Eu lembro que a gente queria que não tivesse, chegava um momento que a pessoa dizia “ah, minha opinião nem vai valer a pena” e a pessoa tentava se colocar mais reativa às nossas decisões, então a nossa principal dificuldade era trazer essa pessoa de volta e tentar fazer ela se tornar participativa. (PARTICIPANTE 02)

Em linhas gerais, os participantes buscaram a solução desses problemas por meio de diálogo, bom humor, motivação e delegação de responsabilidades. Pode-se entender que as competências requeridas, nesses casos, remetem ao saber mobilizar os recursos humanos para a consecução de um objetivo comum, ao estabelecimento de uma relação harmoniosa com a equipe do projeto e ao estabelecimento de uma relação de liderança e manutenção da motivação com o trabalho.

Para a expressão dessas competências, tendo como base os saberes definidos por Le Boterf (2003), foram necessárias a mobilização de saberes teóricos, como técnicas de gestão de recursos humanos,

negociação, liderança e motivação, e saberes do meio, como o conhecimento dos participantes e do contexto do projeto. Com relação ao saber fazer, destacam-se os empíricos, uma vez que o aprendizado ocorre com a prática da liderança e da coordenação; os relacionais, na busca da cooperação dos participantes do projeto; e os cognitivos, diante da necessidade de buscar alternativas às soluções a partir dos resultados que são obtidos.

Entre os participantes do grupo focal, pareceu haver certo consenso de que a situação anterior, que implica na necessidade de liderança, ainda é agravada diante de relações interpessoais que precisam ser gerenciadas com pessoas com as quais se mantém um relacionamento de amizade prévio, construído ao longo do curso:

Acho que outra dificuldade que a gente, não sei de vocês, mas, pra mim, a gente lida muito com amigo, né? É muito difícil tu liderar o teu amigo. Às vezes, separar amizade [...] (PARTICIPANTE 05)

Virar inimigo. (PARTICIPANTE 03)

A estratégia criada para lidar com essa situação emergiu de conflitos que foram criados a partir dela, exigindo dos participantes capacidade de mediação e comunicação clara, destacando a competência de saber como proceder na posição de líder. De acordo com o grupo focal, essa competência não é de fácil assimilação, gerando ela própria uma situação complexa no desenvolvimento do projeto:

Eu acho que o que eu não imaginava era esse papel de mediador. Esse papel eu não imaginava de jeito nenhum e eu aprendia ali, também. (PARTICIPANTE 04)

[...] Todas as ideias e todos os problemas, enfim, eles vinham falar contigo, então tu acabava virando, tinha que ser uma referência em todas as gerências e porque todo mundo vinha te passar “o cara falou a e daí eu falei b”. (PARTICIPANTE 05)

A resposta para essa dificuldade foi sendo construída ao longo do desenvolvimento do projeto e, além da mediação e diálogo, pode-se



verificar que a estratégia da delegação de responsabilidades, que somada ao saber proceder na posição de líder, formam as competências definidas nesse contexto. Os trechos do diálogo a seguir ilustram a argumentação:

[...] nunca, como é que a palavra, não é cobrar, a palavra não é cobrar, mas, assim, nunca discutir, nunca desautorizar o outro gerente na frente de outra pessoa, assim. (PARTICIPANTE 04)

Mas o meu chegou uma hora que eu falei “pessoal, passa pro gerente da área e os gerentes discutem”, senão não tinha como. (PARTICIPANTE 05)

Dentre os recursos combinados para a ação com competência, aderentes à capacidade de integração de saberes defendida por Le Boterf (2003), destacam-se saberes teóricos, como técnicas de liderança e gestão de equipes; e saberes do meio, como o conhecimento dos participantes do projeto. O saber fazer empírico é novamente determinante, uma vez que os problemas e conflitos são observados na prática do projeto, assim como os relacionais, que implicam na necessidade de mobilização de equipes e cooperação; e o cognitivo, que permite a inovação e a criação de estratégias alternativas para lidar com os problemas.

Apesar da recorrência das questões que envolvem liderança, motivação, gestão de equipes e relacionamentos, algumas situações complexas apresentaram demandas mais pontuais que requisitaram outras competências, além do entendimento do papel de líder, como por exemplo, a busca de informações sobre a evolução do projeto para a tomada de decisão.

Só que, na verdade é muito trabalho depois disso e a gente, como gerente do projeto, tem que, a gente não tem uma função específica, no caso, não cuida só do marketing, cuida de tudo, mas, ao mesmo tempo, a gente tem que mostrar pros outros que a gente faz tudo, porque a gente não pode mostrar que a gente não está responsável por nada, mas a gente tem que estar a par de tudo. Esse é o mais difícil. (PARTICIPANTE 04)

Para lidar com o problema, reforçado pela falta de tempo (nos relatos há referência à outras disciplinas, trabalho de conclusão de curso, estágio ou outra atividade profissional), é sugerido tomar a iniciativa e assumir a responsabilidade:

A pessoa de projetos tem que coordenar, tem que estar ali, tem que estar em cima de todo mundo, saber que todo mundo está no prazo e a menina também tinha trezentas mil coisas pra fazer, aí eu que tenho que fazer, tenho que cuidar disso, disso, aí eu tenho que fazer o trabalho dela, trabalho do outro, tem que puxar tudo pra si e dar um jeito pra dar certo no final. (PARTICIPANTE 04)

É preferível alguém que diga que não pode fazer do que um que tente fazer e não dá uma satisfação, sabe? Conseguindo ou não, daí tu fica preocupado com aquele. (PARTICIPANTE 06)

Para a ação com a competência exigida, partindo da combinação dos recursos proposta por Le Boterf (2003), é importante o acesso à saberes teóricos, como técnicas e *software* para gerenciamento de projetos e técnicas de liderança, mas também o conhecimento do meio, da área de aplicação do projeto, e dos participantes envolvidos. Além disso, são mobilizados recursos relacionados ao saber fazer empírico, novamente porque os ensinamentos provenientes do uso de técnicas só pode se dar na prática, quando os problemas ocorrem; como também o saber fazer relacional, ligado à cooperação dos participantes no fornecimento de informações corretas e atualizadas; e o saber fazer cognitivo, pois as decisões estão ligadas ao conjunto de informações disponíveis em um dado momento e são realimentadas pelos resultados anteriores.

A ocorrência de situações complexas e dificuldades na execução de um projeto acabam por alterar o planejamento inicial e exigem correções de rumo ao longo do caminho, para que os objetivos sejam assegurados. Essas correções, por si, representam desafios a serem superados, e podem envolver, por exemplo, a substituição de um membro ou coordenador de equipe, alterações de cronograma e orçamento, ou ainda a inclusão ou cancelamento de atividades do projeto. Os seguintes relatos apontam nessa direção:

Nosso gerente de captação não fez uma captação e é nessas horas que a gente vai... que a gente, gerente de projeto, tem que meter a cara, senão a responsabilidade vai cair pra gente. (PARTICIPANTE 06)

[...] Acho que, é recorrente ter problema de captação, a gente também teve. (PARTICIPANTE 02)

Nosso projeto teve muita, teve que mexer muito no escopo do projeto muitas vezes, então, nas entregas, a gente começou pensando uma coisa. Chegando lá, não eram bem o que eles queriam.

[...] Então, assim, a gente teve muitos contratempos de última hora que mudou muita coisa. O projeto foi pensado de um jeito e, durante a execução, ele mudou loucamente, assim. Claro, a gente continuou ajudando a mesma instituição, atendendo as necessidades delas e fez uma festa no final completamente diferente do que a gente tinha imaginado, assim, mas a gente teve muito disso, assim, de ter que resolver problema na hora (PARTICIPANTE 04)

A ação para lidar com os problemas encontrados remete ao planejamento, elaboração de planos de contingência, estabelecimento de prioridades, substituição de integrantes, reorganização de equipes e divisão do trabalho. Estas iniciativas são originadas a partir de capacidades e habilidades amplamente difundidas entre autores da área de gerenciamento de projetos, em uma categoria que pode ser classificada como habilidades de gestão e liderança (NEWTON, 2001; MEREDITH; MANTEL JR, 2003; KEELING, 2006; HELDMAN, 2005; GIDO; CLEMENTS, 2007). Essa argumentação é ilustrada a seguir:

[...]Chegando lá, não eram bem o que eles queriam, então, daí a nossa adaptação a gente estava indo muito mal, a gente teve que fazer prioridade a, prioridade b, prioridade c [...]  
Então a gente teve muitas ações imediatistas pra tentar engrenar o projeto, pra tentar chegar no final, conseguir concluir, conseguir fazer o que a gente tinha prometido[...]

Acho que a gente usou algumas metodologias de projeto, assim, bem na prática. Botou alguns starts, falou “se não está resolvido isso até tal data, então qual que é a medida que vai ser tomada, o que eu posso fazer?”. (PARTICIPANTE 04).

Em termos mais gerais, as competências para enfrentar a situação descrita podem ser enunciadas como saber aplicar técnicas de gerenciamento de projetos para acompanhar o desempenho, que refere-se à etapa da constatação da necessidade de mudanças, e também ser capaz de promover alterações de rumo e adaptações, mantendo a consistência do projeto.

Estas competências mobilizam como recursos saberes teóricos, como técnicas de gerenciamento de projetos; e do meio, no que tange ao conhecimento do contexto do projeto e das necessidades dos *stakeholders*. Com relação ao saber fazer, destacam-se os empíricos, que remetem a necessidade de haver execução para que o desempenho possa ser acompanhado; os relacionais, que envolvem a articulação das mudanças com os *stakeholders*; e o saber fazer cognitivo, que contempla a correção de rumos e as adaptações a partir dos resultados alcançados.

Ademais, como a maior parte dos projetos desenvolvidos envolvem a realização de eventos e outras iniciativas de captação para levantar fundos para instituições e causas sociais, outras competências que são julgadas importantes referem-se à saber construir cenários para lidar com diferentes níveis de demanda e também à saber expressar-se adequadamente em público. A expressão dessas competências podem ser acompanhadas nos seguintes relatos:

Prever demanda sempre eu acho que é uma coisa bem discutível, não é? A gente teve várias reuniões e falava “ah, vamos fazer um evento pra setecentos, não, pra quinhentos, não, pra trezentos, não, pra mil”. E isso tomou bastante o nosso tempo. Realmente prever o quanto as pessoas iam consumir. (PARTICIPANTE 06)

A gente queria fazer uma festa pra mil e duzentas pessoas, depois a gente reduziu pra uma festa bem pequena, e a nossa previsão ficou horrível, assim. Eu acho que era oitocentos e a gente vendeu

quatrocentos e cinquenta. Foi horrível, assim.  
(PARTICIPANTE 04)

Eu acho que o que me tirou da zona de conforto de cara, assim, foi a entrevista, porque eu sou muito brincalhão, mas eu fico tímido na hora de falar em público e daí, pô, teve entrevista em rádio, entrevista em televisão, jornal e isso me fez sair da zona de conforto. (PARTICIPANTE 05)

As situações anteriores foram tratadas pelos participantes por meio da construção de cenários, mas também pela experiência que ia se acumulando ao longo do projeto. Além disso, a necessidade de expressão em público foi desenvolvida com a prática das entrevistas realizadas. Os recursos mobilizados incluem os saberes teóricos, principalmente técnicas de construção de cenários e previsão de demanda, e o conhecimento do meio (mercado) no qual o projeto está inserido. No caso da expressão adequada em público, salienta-se o saber fazer empírico, uma vez que a participação em entrevistas permite o desenvolvimento da eloquência.

Após a contemplação das principais competências relatadas pelos participantes do grupo focal com função de gerentes de projeto, pode-se reforçar que aquelas mais recorrentes referem-se, em linhas gerais, a gestão de equipe de trabalho, com ênfase em liderança e motivação. Nos relatos foram recorrentes às referências ao aprendizado nessa área:

Eu posso dizer que hoje eu sei trabalhar em equipe. (PARTICIPANTE 06)

Meu aprendizado maior foi esse, lidar com pessoas, trabalhar em equipe. (PARTICIPANTE 05)

Então, assim, a parte de lidar com pessoas foi o maior crescimento, com certeza.  
(PARTICIPANTE 01)

Além disso, cabe destacar a presença de algumas competências que podem ser consideradas transversais, com aplicação na maior parte das situações complexas contempladas, como é o caso da capacidade de expressão e de gerenciamento conflitos.

Dentre os recursos mobilizados, destaca-se o saber fazer empírico, uma vez que grande parte dos ensinamentos relatados só

podem ser obtidos por meio da prática, o que reafirma a opção pela aplicação do método experiencial na disciplina de gerenciamento de projetos. Essa argumentação encontra respaldo também em relatos dos próprios estudantes:

Uma coisa que é importante, também, todos esses erros que tiveram, sem eles, a gente não teria aprendido, então. (PARTICIPANTE 02)

Acho que todos, professor, todos os conhecimentos que a gente adquiriu ali são vinculados a ser um trabalho prático. Na Esag estamos acostumados a “trabalhos práticos” de estar inserido em empresas, tal, mas nunca é uma experiência tão prática quanto essa. Acho que no estudo a gente ia no máximo ler um case e saber que dá problema gerencial na equipe ou, então, estar inserido em uma empresa e ver a dificuldade de um gerente ou de um chefe, de um superior, mas, com certeza, a oportunidade de estar ali vivenciando é que fez mais eu aprender, fez mais eu tentar contornar uma situação, tentar crescer como pessoa e que, com certeza, uma matéria teórica não teria essa oportunidade. (PARTICIPANTE 04)

Na minha cabeça, assim, que eu consigo lembrar de uma coisa que eu acho que eu aprendi exclusivamente por causa de uma atividade prática é gerenciamento de conflitos, eu acho, porque conflito é uma coisa que só vai saber gerenciar se acontecer o conflito, entendeu? Porque, assim, trabalho em grupo, dá gerenciamento de equipe, tudo bem, enfim na ESAG Jr. eu tive essa oportunidade porque eu trabalhei com isso, mas não tinha tanto esse, agora, nessa matéria, que teve tantos conflitos, teve, assim, dificuldade, esse contornar uma situação como tu falar com uma pessoa, dar um feedback pra uma pessoa, eu acho que foi exclusivo da matéria. Eu nunca tinha tido a oportunidade, em nenhuma outra matéria, de dar um feedback, de chegar e falar “teu trabalho está ruim, como que a gente vai melhorar?”. Daí eu

acho que isso é uma coisa que eu posso atribuir exclusivamente à prática do gerenciamento de projetos. (PARTICIPANTE 01)

Na medida em que os alunos têm a oportunidade de colocar em prática os ensinamentos teóricos recebidos, o ciclo da aprendizagem experiencial, proposto por Kolb (1984) é vivenciado. A experiência concreta ocorre por meio do envolvimento direto com a realidade do projeto, o trabalho a ser realizado, os desafios, conflitos e conquistas. A partir da reflexão interna sobre a experiência que estão vivendo, os alunos criam estratégias e significados, que são transformados em atitudes e procedimentos por meio do processo de conceitualização abstrata. Posteriormente, essas atitudes e procedimentos são colocados em prática por meio de um processo de experimentação ativa, validando-as ou levando a necessidade de criação de novas posturas.

O ciclo da aprendizagem experiencial não é deliberadamente executado pelo aluno, mas resultado de sua interação, reflexão e do trabalho prático. Com base no contexto da disciplina de gerenciamento de projetos, segue uma tentativa de mostrar a aplicação dos estágios do ciclo de aprendizagem experiencial proposto por Kolb (1984):

- a) experiência concreta: o gerente de projetos encontra-se diante de um líder de equipe ausente, que não cumpre as atividades dentro dos prazos previstos;
- b) reflexão interna: a partir das informações disponíveis e seu entendimento, o gerente de projetos atribui o comportamento do líder de equipe ao excesso de atividades desempenhadas, relativas ou não ao projeto;
- c) conceitualização abstrata: o gerente de projetos sugere ao líder de equipe que procure separar suas atribuições ao longo do dia: durante o turno matutino, ele deveria cuidar exclusivamente do projeto;
- d) experimentação ativa: por meio do acompanhamento da implementação de seu direcionamento, o gerente de projetos observa o desempenho do líder, validando sua orientação ou levando a necessidade de reformular seu encaminhamento como, por exemplo, considerando substituir o líder da equipe.

Para lidar com a situação relatada acima, o aluno mobiliza os recursos disponíveis, como aqueles descritos e referenciados ao longo desse tópico, a partir da categorização de Le Boterf (2003). A necessidade de lidar com situações complexas, além de permitir o

aprendizado, também desenvolve nos alunos um sentimento de confiança, importante para suas experiências profissionais e para o enfrentamento dos desafios que estão na carreira a sua frente:

Hoje eu me sinto muito mais confiante em executar um projeto, seja do tamanho que for, enfim. (PARTICIPANTE 06)

[...] organizamos algum evento grande, mas eu acho que o meu maior crescimento foi pessoal. Claro que aprendi a metodologia, mas eu já tinha tido um pouco de contato com a metodologia. [...] mas foi pessoal mesmo o meu maior aprendizado e, com certeza, hoje eu me sinto muito mais segura em gerenciar um projeto, independente do tamanho dele, assim, tanto que até depois eu vim conversar com um professor porque eu tinha um projeto já na outra empresa que era maior [...]. Então, assim, foi um desafio enorme e, sem dúvida, se eu não tivesse esses conceitos do *projeto* seria muito difícil. Então, me ajudou muito, muito mesmo. (PARTICIPANTE 01)

O aprendizado dos alunos com a abordagem de ensino utilizada depende, em maior ou menor grau, da postura e do interesse individual. Por esse motivo, foi contemplado no trabalho a realização de outros dois grupos focais, com alunos participantes dos mesmos projetos, porém com papéis diferenciados. No próximo tópico será apresentada a análise do grupo focal formado pelos líderes de equipe de trabalho.

#### **4.2.2 *Focus group* com líderes de equipe**

No dia 03/09/2012 foi realizado o grupo focal com alunos que assumiram o papel de líderes de equipe no desenvolvimento do projeto. A sessão contou com a participação de seis integrantes, teve duração de 82 minutos e sua transcrição gerou um documento com 38 páginas. Seguindo o mesmo procedimento utilizado no tópico anterior, com a análise do *focus group* realizado com os gerentes do projeto, a análise da transcrição foi estruturada em uma tabela, disponível no Apêndice D, que passa a ser descrita a seguir.

Após a apresentação individual, que também inclui a indicação do semestre no qual cursou a disciplina e o projeto do qual participou,



dois dentre os presentes relataram contato com gerenciamento de projetos em trabalhos de consultoria. Apesar desse envolvimento, nenhum dos alunos participantes exerce atividade profissional diretamente relacionada ao tema.

A seguir, mas ainda na parte introdutória, os alunos foram estimulados a explicar um pouco melhor o que os levou a assumir o papel de líder de equipe no desenvolvimento do projeto. Os motivos mais recorrentes apontam para a proximidade com uma determinada área (como por exemplo, finanças e marketing), que levava à indicação por parte dos colegas, e também a escolha individual considerando a intenção de trabalhar com uma área do projeto com o qual o participante se sentia confortável ou na qual gostaria de se desenvolver:

Eu fui diretora financeira, administrativa e jurídica do projeto. Foi decisão minha, acho que trabalhei um semestre anterior para, antes do projeto, para assumir esse papel, então eu antecipei o TCC por isso, e programei meu intercâmbio, pós-projeto também em virtude disso, o que me motivou foi o aprendizado em si, e o quanto eu sabia da importância desse projeto, para minha vida acadêmica, acho que talvez profissional também. (PARTICIPANTE 01)

Eu fui, eu peguei, eu na verdade escolhi, já fui bem com o objetivo na verdade escolhi, era esse cargo que eu queria na verdade, eu peguei gerência comercial do projeto [...] e eu sempre gostei mais ou menos da área comercial, e eu queria ver se era mais mesmo essa via que eu tinha, e achei que eu tinha muitos contatos interessantes, para tentar puxar projeto e resolvi pegar a gerência comercial, mas também não teve concorrência, ninguém mais se manifestou então, é eu peguei mesmo, porque eu quis. (PARTICIPANTE 03)

Eu fui para a gerência de marketing, porque eu já sou jornalista, então já conhecia basicamente como chegar às pessoas e como chegar para fazer a divulgação dos locais [...], também ao mesmo tempo em que eu fui escolhido gerente de marketing, fui escolhido gerente de captação, mas depois como viram que era um negócio muito

grande, muito complexo, desistiram de juntar marketing e captação, e deixaram-me só com marketing, mas foi tranquilo, assim, eu não conhecia ninguém da turma, porque eu entrei em transferência externa, mas a gente, a nossa turma era pequena, mas era bastante unida, bastante compenetrada no que tinha que fazer e deu tudo certo. (PARTICIPANTE 04)

Como se pode inferir a partir do primeiro relato, é também comum o planejamento prévio dos alunos com relação a sua participação no projeto. Isso ocorre, como já mencionado, devido ao histórico da disciplina na instituição e a troca de informações entre os alunos:

Eu acho que tem um pouco isso, assim, é nos semestres anteriores tu vai pensando já no projeto que vai fazer, tu já pensa se tu vai ter alguma função ou não, acho que meio que cria essa cultura dentro da Esag, aí tipo qual será o meu projeto, como vai ser, eu acho que tem um pouco isso. (PARTICIPANTE 02)

Além desse e de outros relatos sobre a introdução da discussão relacionada ao projeto em semestres anteriores, também aparece nas conversas a referência à comparações entre projetos, bem como um certo tipo de concorrência ou competição, conforme ilustrado a seguir:

É e o mais interessante ainda, que eu vejo que agora está começando rolar uma concorrência saudável, assim, você sempre quer, pelo menos na minha turma rolou muita gente, sempre quer superar o projeto anterior em algum aspecto, ou na parte de quanto que vai arrecadar ou no tamanho da causa, então eu acho que cada semestre que passa a galera quer, enfim os projetos estão crescendo e estão acumulando tamanho, acumulando, antigamente eu estava conversando com um pessoal que já fez projeto, antigamente uma meta de vinte mil, já era uma meta altíssima para o projeto e pô hoje os projetos estão vindo com metas de sessenta, oitenta, cem mil, assim, então eu acho que está amadurecendo muito a forma que é feita e até porque muito do

conhecimento ele fica retido aqui, né, o conhecimento fica retido na instituição, fica retido nos alunos que ainda estão aqui, nas amizades [...] Então eu acho que pela amizade, por a gente estar aqui dentro, ser da Esag, o conhecimento ele fica retido, ele não é levado totalmente embora, claro que muitas experiências só existem, só ali durante o projeto, que o cara vai pegar, mas eu acho que, eu acho isso muito legal, que está acontecendo aqui dentro. (PARTICIPANTE 03)

Após concluir a etapa introdutória, os alunos passam a relatar as principais dificuldades e situações complexas que precisaram enfrentar no decorrer do projeto, bem como suas ações e atitudes diante de tais situações. Nesse contexto é possível inferir competências necessárias e recursos mobilizados, utilizando a abordagem de Le Boterf (2003), além de relacioná-los com habilidades e capacidades esperadas no gerenciamento de projetos.

Diante dos relatos apresentados e corroborados, é possível destacar a relevância de estabelecer uma relação de liderança e manutenção dos participantes motivados com o projeto. Essa competência encontra-se também associada ao desenvolvimento de uma relação harmoniosa com a equipe de trabalho e, ambas são claramente relacionadas à comunicação adequada. A necessidade de colocar essas competências em ação pode ser inferida a partir da complexidade das seguintes situações:

[...] assim, o que mais me marcou foi à falta de envolvimento de todos, assim, eu acho que deve ser como em todos os projetos. (PARTICIPANTE 05)

É comprometimento, o pessoal dizia que ia fazer uma coisa e aí não fazia e prejudicava o trabalho inteiro. (PARTICIPANTE 06)

[...] foi um desafio muito grande de engenharia humana. Aprender a lidar com pessoas de uma forma que eu nunca tinha aprendido. É muito difícil você motivar alguém que tá ali porque tem que estar. Está obrigado a estar naquela matéria pra se formar. Então você conseguir motivar

cinquenta alunos que são obrigados a estarem ali é muito complicado. (PARTICIPANTE 03)

Apesar das semelhanças entre as anteriores dificuldades expostas, as estratégias para lidar com elas foram distintas. Dentre elas, cabe salientar o entendimento da individualidade de cada aluno e, portanto, de seus diferentes níveis de comprometimento com o projeto; a necessidade de registrar, ou formalizar, diferentes aspectos do projeto com vistas a esclarecer o trabalho realizado; e a recorrência à posição hierárquica.

De forma a contemplar os recursos mobilizados propostos por Le Boterf (2003), pode-se verificar a demanda por saberes teóricos, principalmente de técnicas de liderança e motivação; saberes do meio, referentes ao conhecimento dos participantes do projeto; saber fazer empírico, já que o desempenho de liderança é observado na prática de liderar e gerenciar; saber fazer relacional, com a capacidade de desenvolver relações de cooperação entre os participantes; e o saber fazer cognitivo, uma vez que a prática da liderança gera *feedbacks* e comportamentos que servem de insumo para as adaptações das abordagens utilizadas.

A dificuldade de comunicação, mesmo que possa ser considerada uma questão transversal e presente na maior parte das situações complexas apontadas, mereceu destaque dos participantes do grupo focal, o que pode ser evidenciado nos seguintes relatos:

Ah, na hora me veio a questão da comunicação. nossa essa é mais crítica, assim, que é, acaba que é muito difícil encontrar presencialmente para tomar as decisões, então por e-mail também funcionava, mas nunca ficava bem claro e isso atrasava muito, né, daí no fim quando alguns decidiam tomar decisão, daí gerava discussão porque não, não vieram todos [...]. (PARTICIPANTE 06)

[...] nós estávamos em mais de cinquenta alunos, eram cinquenta e um alunos eu acho no projeto e até por esse tamanho a comunicação não acontecia muito bem, entre, sempre que a gente tentava abrir qualquer tópico para a questão era impossível, que era muita gente, então a gente tinha que decidir tudo entre a gerência e a gente

não passava essas informações também para a turma, então a comunicação entre gerência funcionava bem, por mais que ela funcionasse com conflito a gente se comunicava muito, mas a gente comunicar á turma o que estava acontecendo era basicamente, assim, toma e vende, toma e vai ser assim, então isso gerou certa desmotivação. (PARTICIPANTE 03)

A forma de reagir a esse problema específico pode ser segmentada em duas estratégias distintas. A primeira refere-se ao planejamento da comunicação, do funcionamento das equipes, a escolha criteriosa dos integrantes, que em alguns casos inclusive foi iniciada antes do semestre letivo. Essa estratégia é ilustrada com as seguintes narrativas:

Planejar, esperar acontecer e não ficar querendo fazer tudo na corrida, porque querem o resultado para ontem, tem que fazer até com a minha parte, eu fiz uma estratégia de comunicação, bem devagarinho, que deu muito certo. (PARTICIPANTE 04)

[...] a gente decidiu um semestre antes, foi uma coisa muito importante para nós. Então nós convencemos as pessoas do nosso projeto e nós meio que mapeamos quem a gente queria que de alguma forma fosse o gerente. Então a gente ia pra casa de uma, se reunia e depois saia pra jantar. Então essa comunicação entre nós era perfeita. (PARTICIPANTE 01)

A segunda estratégia está ligada ao tratamento dos conflitos gerados pela má comunicação por meio do apego à causa defendida pelo projeto, da motivação dos integrantes da equipe pelo significado social do trabalho realizado. Essa abordagem é ilustrada a seguir:

[...] a gente foi muito salvo pela causa, que eu acho que a causa era muito nobre, então a gente conseguiu mobilizar muito o pessoal pela causa, mas não rolou muita... foi um projeto bem cansativo de ser feito [...] (PARTICIPANTE 03)

Mas era impressionante como a causa trazia a gente de volta. (PARTICIPANTE 02)

Dentro do escopo deste trabalho, as habilidades de comunicação são interpretadas como a competência de saber organizar o fluxo de informações e facilitar a comunicação e a competência de estabelecer uma relação harmoniosa com a equipe do projeto. A competência de saber liderar e motivar a equipe também está presente neste contexto, e os recursos mobilizados, segundo Le Boterf (2003), envolvem saberes teóricos, como as técnicas de comunicação, liderança e motivação, e saberes do meio, como o conhecimento do projeto, seus participantes, e da instituição ou causa beneficiada. Com relação ao saber fazer, cabe enfatizar o formalizado, retratado no domínio do processo de comunicação por sua utilização recorrente; o empírico, pela centralidade da prática para o entendimento e o aprender a comunicar-se adequadamente; os relacionais, pela ligação com a necessidade de cooperação dos participantes do projeto; e o cognitivo, considerando as oportunidades de adaptação da abordagem a partir dos resultados obtidos com os processos de comunicação em uso.

Uma questão interessante que emergiu a partir das discussões dos problemas inicialmente citados foi a verificação de que a maior parte dos presentes observou uma mudança na estratégia para motivar os colegas. Ou seja, os resultados insatisfatórios obtidos levou-os a perceber que a causa (social, a realidade da instituição beneficiada, os problemas pelos quais os beneficiados passavam) era o grande motivador das pessoas.

Essa argumentação permite inferir que houve um aprendizado, que levou os alunos a ir além dos conhecimentos pré-estabelecidos e inovar diante de uma situação complexa. Nessa situação é possível verificar o ciclo da aprendizagem experiencial, proposto por Kolb (1984), em pleno funcionamento.

A prioridade no atendimento da causa social também é evidenciada como uma estratégia para lidar com os conflitos existentes no projeto e como alternativa para os alunos que não se mostram sensíveis à cobrança por meio da atribuição de notas consideradas baixas. Exemplos de situações nos quais a estratégia foi utilizada são apresentados a seguir:

[...] o problema mais perceptível que a gente teve foi o relacionamento entre os gerentes. É o conflito de ambos era muito forte, no meu projeto,

assim, entre todos inclusive eu, digo, me incluo na situação. Era a questão que muitos alunos, que a galera acha que sabe muito e na verdade não sabe nada, está se preparando ainda e começa a rolar um conflito muito forte para ver quem é o melhor ou quem tem mais voz ali dentro. A gente começou a ter muito conflito dentro da gerencia e esse conflito se espalhou entre a turma. (PARTICIPANTE 03)

[...] não sei se isso vem mudando ao longo das turmas, mas existia também um problema de que a única forma de cobrar teoricamente era a nota. Só que daí as próprias equipes, as vezes, quem não fazia nada se combinava, "ah, vamos nos dar 10" e aí ainda dava nota pior para quem estava trabalhando mais. (PARTICIPANTE 05)

Além da estratégia relativa à causa social, outra abordagem já mencionada encontrou lugar para lidar com essas dificuldades: o planejamento prévio da formação e do funcionamento da equipe, conforme relato seguinte:

Nós trabalhamos no projeto um semestre antes e nas férias, enquanto estava todo mundo descansando, nós já estávamos decidindo o projeto Então por isso que eu digo assim, a gente decidiu um semestre antes, foi uma coisa muito importante para nós. Então nós convencemos as pessoas do nosso projeto e nós meio que mapeamos quem a gente queria que de alguma forma fosse o gerente. E nós conseguimos. Então a gente ia pra casa de uma, se reunia e depois saia pra jantar. Então essa comunicação entre nós era perfeita. (PARTICIPANTE 01)

Da argumentação anterior também é observada a importância do planejamento prévio e da iniciativa, o que permite enunciar a competência do saber planejar e assumir uma postura proativa diante do trabalho a ser executado, bem como reforça a competência do saber como proceder na posição de líder. Além do relato anterior, que evidencia o planejamento e a iniciativa, o seguinte ilustra com maior ênfase a questão da postura de líder:

[...] as pessoas tem que serem motivadas que por mais que tu de uma bordoadada, tu fala que a nota dela vai ser baixa ela não vai reagir só por isso, é tu conseguir vender para uma pessoa de fora aquele projeto, é, é a gente criar esse jogo de cintura porque no fim é isso é...Na prática. (PARTICIPANTE 02)

O exercício de liderança e o comportamento exigido são apontados como relevantes também para lidar com situações de conflito diversos e, em específico, com o fornecimento e recebimento de avaliações sobre o desempenho individual, ou *feedback*. Ambas as situações podem ser observadas a partir das seguintes narrativas:

[...] é como ela falou essa questão de conflitos e de problemas, ou dá um, dá um problema lá toda semana tem que resolver. (PARTICIPANTE 02)

Eu acho que assim, o grande problema que eu percebi, foi a dificuldade das pessoas que não eram gerentes em receber feedbacks. As pessoas não tem essa maturidade e esse preparo. Elas acham que tu tá mandando. (PARTICIPANTE 06)

Para lidar com esses problemas, os participantes reforçam a importância da liderança pelo exemplo e de características que consideram relevantes para o papel de líder, conforme ilustram os próximos relatos:

Pra mim, principalmente, foi um grande exercício de humildade. Tu ter que baixar a cabeça e tu ter que dizer, "não, tudo bem, eu faço por ti". Por outro lado foi questão de delegar. Porque como a gente queria que desse muito certo, a gente acabava de envolvendo de mais. Então a gente tinha que delegar [...] (PARTICIPANTE 01)

[...] acho também quem estava nessa posição de gerente tem que ter, é muito a questão da imagem para o resto da equipe, então se der um problema e tu se desesperar aí a tua equipe mesmo é que vai para o chão, então você tem que... você tem



aquela postura tipo não, eu tenho que ser ...  
(PARTICIPANTE 04)

Eu tenho que ser. O exemplo. (PARTICIPANTE 06)

E que não podia faltar, eu tinha que vender, eu tinha que estar ali sempre animado e sorrindo para todo mundo, e se desse problema a gente precisava decidir, ter a decisão rápida e bancar essa decisão [...] eu tenho que saber a hora de passar a mão, a hora de dar bronca.  
(PARTICIPANTE 02)

Os relatos anteriores destacam duas competências principais: promover a delegação de responsabilidades e saber como proceder na posição de líder. Para o exercício dessas competências, mantendo a análise a partir dos recursos definidos por Le Boterf (2003), são mobilizados saberes teóricos, como técnicas de liderança e gestão de equipes, e saberes do meio, como o conhecimento dos participantes do projeto. Entretanto, prevalece o saber fazer: empírico, referente ao aprendizado de como a postura do líder influencia o comportamento dos demais membros da equipe; relacional, com a evidente necessidade de comunicação adequada e voltada para a busca de cooperação; e cognitivo, uma vez que pode ser considerado relativamente fácil evidenciar o reflexo da postura do líder nos demais integrantes, mas potencialmente difícil mudar essa postura.

Os relatos apresentados, problemas enfrentados e competências necessárias, em linhas gerais, acabam por reiterar os conhecimentos, habilidades e capacidades destacadas pelos principais autores da temática de gerenciamento de projetos. A ênfase deixa de recair sobre as questões mais técnicas de projetos, como metodologias e *softwares*, e incide sobre as habilidades de comunicação, interpessoais (incluindo liderança e motivação) e de gerenciamento de conflitos (NEWTON, 2001; MEREDITH; MANTEL JR, 2003; KEELING, 2006; HELDMAN, 2005; GIDO; CLEMENTS, 2007).

O seguinte relato ilustra adequadamente a análise do parágrafo anterior e resume os principais desafios encontrados pelos alunos na execução do projeto:

É, a parte humana é realmente a parte mais difícil assim. Na minha sala acho que eram 40 pessoas, a

gente não teve tanto conflito entre os gerentes. Os gerentes se entendiam bem. Tinha uma coisa assim com áreas, porque as nossas áreas eram muito importante por essa separação. Porque tinha horas que a operação tinha que trabalhar muito mais que marketing, então as vezes tinha coisa que ficava numa área nebulosa de quem era aquele trabalho, aí as vezes rolava uma discussão entre os gerentes, mas sempre era bem resolvida. As vezes o problema era motivar a turma, porque todo mundo está trabalhando voluntário. Voluntário involuntário, porque é obrigado a fazer. (PARTICIPANTE 02)

Além das situações anteriores, que convergem para as habilidades interpessoais, cabe salientar uma última questão que pode ser considerada mais pontual: a dificuldade e complexidade de gerenciamento de obras físicas e reformas. Apesar de sua especificidade, essa é uma questão relevante que chega inclusive a direcionar a definição dos objetivos dos projetos. Por meio de conversas com alunos que já passaram pela disciplina de gerenciamento de projetos, as equipes de projetos são desencorajadas a realizar obras físicas. O trecho do diálogo a seguir ilustra essa situação e mostra um exemplo de problema nesse sentido:

Aí a gente foi contratar a obra, que a gente fez uma obra física. Pô, fomos confiar no cara que era sobrinho da gestora. "Não, esse pedreiro é fantástico, nota 10". Daí fui conversar com outro, que eu conhecia, o cara fez a minha casa, pô, é de confiança. Aí deu um precinho um pouquinho maior. "ah, então vamos no mais barato." Aí o cara fez tudo errado [...] Abandonou a obra. Aí no dia que ele ia acabar, pensei, "pô, ele vai acabar, eu tenho que falar com a gerente pra liberar a grana." Então vamos lá, libera e paga. Sumiu. Acabou. Deixou a obra lá como estava. Toda arrombada. Antes chovia em um lugar, quando ele saiu chovia em dois. (PARTICIPANTE 04)

A situação exposta enfatiza a pouca experiência com o gerenciamento de fornecedores, principalmente do mercado da construção civil. Apesar do grave problema relatado, o aprendizado

adquirido foi bem eloquente e pode ser acompanhado no seguinte trecho:

Tivemos que contratar um outro cara e assim, porque a gente foi inocente. Ah vamos confiar no cara, se ele tá dizendo que é bom então vamos lá. A gente não sentou com outro pedreiro para ver quanto poderia baixar pra nós ou o que podia fazer. Um cara que a gente já conhecia e sabia que era de confiança. Fomos aceitar a indicação. (PARTICIPANTE 04)

A situação desperta a atenção para outra competência até então não identificada, enunciada como saber gerenciar fornecedores e contratos, além da competência de saber aplicar técnicas de gerenciamento de projetos para acompanhar o desempenho. A mobilização dos recursos remete à saberes teóricos, como técnicas de gerenciamento de projetos, contratos e fornecedores; saber do meio, como o conhecimento do mercado de fornecedores de uma região; saberes procedimentais, referentes ao domínio de aplicação de processos de compra; e saber fazer relacionais, com a capacidade de negociação e interlocução com fornecedores.

Dentro do contexto das habilidades, conhecimentos e capacidades apontados pelos autores da temática de gerenciamento de projetos, as competências relacionadas possuem um viés mais técnico e podem ser enquadradas, mais especificamente, como as habilidades técnicas de alto nível (MEREDITH; MANTEL JR., 2003) e conhecimento profissional especializado (KEELING, 2006) ou, mais amplamente, como habilidades de gestão e liderança.

Após a contemplação das competências e de sua análise, em determinado momento, os alunos passaram a analisar como as demais disciplinas da instituição teriam ajudado na resolução dos desafios encontrados no projeto. Chamou a atenção nos relatos a valorização das atividades acadêmicas na qual eles puderam exercer, na prática, os conceitos estudados. Essas atividades não estão ligadas à disciplinas curriculares, mas reforçam a importância da aprendizagem por meio da experiência. Este é o caso da Empresa Júnior e do Diretório Acadêmico, destacados nos seguintes relatos:

[...] Uma coisa que eu ia falar que ele também comentou no início. Eu participei da Empresa Júnior antes de participar do projeto. [...] Às vezes

meio que passa por cima da parte de colocar as coisas em uma ata, fazer um relatório. E a gente tinha assim. Quem já passou pela Empresa Junior sabe a importância. Às vezes você está no final do projeto. Tu precisa de uma informação do início ou até para tu justificar o que tu está passando para os outros. Então, eu acho que isso ajudou. (PARTICIPANTE 01)

É. Eu ia colocar isso aí quando ele falou que nada na Esag. Eu acho que não. Eu acho que questão de planejamento foi muito visto no meu projeto. Esag Junior foi indispensável. (PARTICIPANTE 06)

É. Eu acho que as matérias de planejamento ajudam. Para mim, a minha maior experiência que ajudou foi o Diretório. O Diretório não é tão organizado no sentido de métodos quanto a Junior. Só que o Diretório ele te ajuda um pouco mais no jogo de cintura e no lidar com as pessoas. (PARTICIPANTE 02)

Ao mesmo tempo em que as atividades que permitiam experiências práticas eram enfatizadas, alguns participantes chegaram inclusive a desvalorizar disciplinas com uma abordagem de ensino mais tradicional ou na qual observavam distanciamento com as atividades que precisavam exercer em suas experiências profissionais:

Eu, sinceramente, se eu for pensar em matérias específicas eu acho que o que eu já tinha estudado aqui dentro não me ajudou em nada. [...] Os conhecimentos que eu adquiri na Esag não foram marcantes para mim no projeto. (PARTICIPANTE 03)

Entendo [...] a questão das matérias. Porque eu acho que a Faculdade de Administração ela tenta ser muito estratégica o tempo todo. Então, quando tu vê o marketing, tem que ser um marketing estratégico. Todos eles, qualquer disciplina que tu vê eles se botam no meio e botam todas em volta e dizem que um dia ela era operacional e um dia ela virou estratégica. E fala sobre isso. E às vezes,

a gente aprende pouca coisa da operação. Então, por exemplo, assim. Nunca me ensinaram como é que abria um CNPJ. Sabe? (PARTICIPANTE 02)

Então... Às vezes a gente chega para ser financeiro em uma empresa. Quantas coisas você liga teu computador e pergunta como é que faz. Você não tem a menor ideia de como fecha uma folha. (PARTICIPANTE 04)

Vocês precisam saber isso. Tomando decisões. E queira ou não, tu não começa aí. Tu tens que botar a mão na massa. Tens que operar. Então, o projeto te joga para fazer essa operação. Por mais que tu sejas um gerente de projeto tu vai ter que jogar para operação. E nisso que algumas matérias faltam realmente. (PARTICIPANTE 05)

Por fim, para concluir a análise do *focus group* com os líderes de projeto, são apresentados alguns depoimentos que evidenciam o aprendizado, ao mesmo tempo em que corroboram as competências definidas e reforçam as capacidades e habilidades necessárias ao gerenciamento de projetos. Nesse sentido, os próximos relatos resumem de forma eloquente o aprendizado dos participantes:

É eu dentro dessa linha também, como todo mundo já chegou no consenso, nos maiores aprendizados é lidar com as pessoas, eu sentia, assim, que ao longo do processo eu fui, conseguindo entender mais as diferenças, assim, e respeitar, entender porque a pessoa não estava se envolvendo tanto, entender a situação de cada um. Enfim isso fez com que eu tivesse mais paciência e conseguisse gerenciar melhor, enfim a equipe, e também acho que capacidade de persuasão. Assim, algo que eu desenvolvia muito, de cara de pau de chegar nos lugares pedindo as coisas, comunicação quando tu vê já está, sabe eu senti que desenvolveu bastante esses aspectos. (PARTICIPANTE 01)

Na verdade o maior aprendizado que você tem durante o projeto, é com os erros que você comete, e a maioria dos erros que você comete

são ligados primeiro á comunicação, essa parte de relações humanas, por isso que a gente aprende, e a gente aprende durante o projeto todo (PARTICIPANTE 03)

É além da parte humana que todos já falaram, eu acho que também me ajudou bastante, na questão de organização, assim, de como se montar esse evento, esse projeto, né, tipo ah quais são as prioridades, o cronograma realmente, é saber lidar com isso. E eu acho que não é todo mundo que sabe (PARTICIPANTE 02)

Além do que todo mundo já falou da parte pessoal e tudo mais, eu acho que a solução de conflitos, assim, e de problemas em geral, porque o tempo todo está acontecendo coisas que fogem do planejamento, de saber lidar com isso, curto prazo. (PARTICIPANTE 05)

A partir dos relatos anteriores, é possível identificar com clareza a centralidade das habilidades humanas no processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, chama a atenção a referência às competências técnicas, específicas do gerenciamento de projetos, como a capacidade de organização do trabalho, formulação de objetivos, indicadores e metas, controle de cronogramas e atividades. O depoimento seguinte ilustra com detalhes essa afirmação:

Em termos profissionais o processo de gerenciamento de projeto fez bastante diferença, á partir dessa experiência, eles perguntaram muito, gostaram, queriam saber e daí na empresa, ela funcionava como projeto também, né, então eu cheguei lá, fiquei sabendo do meu projeto tal, daí já fiz basicamente o que a gente, aprende aqui, vi as metas, objetivos, indicadores, eles ficaram tudo, assim, óh, porque não era tão comum ter essas ferramentas, então foi bem prático mesmo deu para aplicar certinho. (PARTICIPANTE 01)

[...] hoje em dia se a gente for fazer alguma coisa, a gente já tem essa noção de tempo, você tem uma noção muito maior, você tem uma noção de estrutura, você pega na verdade a visão da

estrutura de como o projeto funciona, que é uma coisa que a gente não tem nenhuma outra etapa do curso, nenhum projeto, porque é a experiência prática que vai te dar isso (PARTICIPANTE 03)

Apesar das competências técnicas terem sua aplicabilidade destacada, inclusive em outros contextos de atuação profissional, ela não aparece diretamente relacionada com a resolução das situações complexas apresentadas. Dessa forma, pode-se inferir sua utilidade e aplicabilidade, mas as competências técnicas parecem ser consideradas em um patamar mais baixo de importância ao lidar com as principais dificuldades do projeto.

Outros relatos apresentam a importância que o projeto teve para o desenvolvimento de atividades profissionais, bem como para aumentar o sentimento de confiança dos envolvidos:

Assim o que mais me marcou foi, é, o quanto a gente consegue fazer se a gente se dedicar, em tão pouco tempo, então a gente pega muito mais confiança profissional, eu peguei uma confiança muito grande, eu não sei se eu era tão confiante assim dentro do meu trabalho até a hora de eu sair do projeto você vê que você é capaz de fazer muita coisa em pouco tempo. (PARTICIPANTE 06)

[...] e para mim mesmo fez uma diferença clara, na minha carreira profissional, assim, eu entrei com o projeto sem ter ideia, eu não entrei pelo meu ramo profissional, assim, não imaginava que ia ter impacto, só que como eu tive muito envolvimento do projeto dentro da minha empresa, [...] eu atuei muito forte dentro da empresa com o projeto, então foi acabar o projeto, me ofereceram a vaga [...] E enfim eu estava para ir embora e acabou que eu fui promovido e peguei esse cargo, então tipo foi muito claro a participação que ele teve na minha carreira profissional [...] (PARTICIPANTE 03)

Eu acho essa matéria assim fundamental, tudo que eu já fiz, já fiz coisa pra caramba [...] já fiz o diabo e pô e foi a coisa mais legal que eu fiz

assim de desde que eu comecei na faculdade.  
(PARTICIPANTE 04)

Foi a experiência mais rica que eu tive também da minha vida, até agora foi a experiência... e em tudo assim foi a experiência mais rica que eu tive em vários aspectos disso. (PARTICIPANTE 03)

Após abordar os papéis de gerente de projetos e líderes de equipe, o próximo tópico irá aplicar a mesma análise realizada considerando o papel de participantes da equipe do projeto. Dessa forma, os papéis disponíveis para os alunos no projeto estarão todos contemplados.

#### **4.2.3 *Focus group com participantes do projeto***

O grupo focal com os participantes do projeto foi realizado no dia 10/09/2012, com a ausência de um aluno confirmado. Após as apresentações iniciais, seguindo o protocolo estabelecido desde a primeira sessão, os alunos foram indagados sobre o motivo que os levou a não pleitear uma posição de liderança no projeto, assumindo a função de gerente de projeto ou líder de equipe.

A resposta a esse questionamento claramente indicou a expectativa de uma quantidade de atividades e trabalho elevada e a pouca disponibilidade de tempo para assumir uma função mais destacada. Essa inferência foi extraída principalmente dos seguintes relatos:

Tinha medo de muito, de ter que...  
(PARTICIPANTE 01)

Trabalhar muito. (PARTICIPANTE 04)

Tinha muito medo, e falava que não queria me envolver porque não tinha tempo e no fim, na segunda semana eu já tava fazendo tudo e não, já, já queria fazer, participar de tudo, mas tinha... eu acho que eu, eu sempre ouvi falar muito bem, já tinha ido em outros projetos, tipo, em outros almoços, e tal, e tinha gostado da, do resultado.  
(PARTICIPANTE 03)

É, mais dá trabalho mesmo. (PARTICIPANTE 01)



Mas dá muito trabalho. (PARTICIPANTE 05)

Mas quem compra a causa, trabalha com vontade.  
(PARTICIPANTE 02)

A partir dessa introdução, a conversa foi direcionada para a identificação de competências a partir da evidenciação de situações complexas que atingiram o projeto e o trabalho dos participantes. Posteriormente, seguiu-se o relato de como os alunos lidaram com as dificuldades e, a partir dessas informações, a definição de competências e os recursos mobilizados de acordo com a abordagem de Le Boterf (2003). O quadro de análise pode ser encontrado no Apêndice E.

As principais dificuldades encontradas pelos participantes do projeto foram relacionadas com a comunicação interna, ou seja, a comunicação entre os participantes. A ênfase, nesse sentido, recai sobre a comunicação vertical, de cima para baixo, do gerente e líderes de equipe para com os demais alunos. Os próximos depoimentos corroboram essa argumentação:

[...] problemas que eu senti, ah... falta de comunicação interna. (PARTICIPANTE 03)

Eu tinha uma expectativa [...] de ter um envolvimento maior entre todos, entre as equipes, e não simplesmente entre os seis, sete gerentes que, entre eles, e re, e replicavam a informação. Eu achei que ia, ia haver um, um toque maior entre as equipes à parte dos gerentes, assim, a gente ia conversar mais, ia discutir, um ia dar mais ideias pro outro. (PARTICIPANTE 02)

Comunicação interna pega e ferra tudo, porque se as pessoas não se comunicam como é que tu vai passar a informação correta pros [...] demais. Daí dá pane de informação. (PARTICIPANTE 03)

Essa falta de comunicação vinha, vinha de cima pra baixo, muitas vezes, assim. Muitas vezes eu falava direto com o gerente geral, porque se eu fosse falar com algum gerente de alguma outra área, eles não passavam informação. (PARTICIPANTE 05)

Mas assim, é... da parte de comunicação, teve muitos problemas pro meu projeto também, mas no início é, era todo mundo falando, era todo mundo dando opinião. (PARTICIPANTE 05)

O projeto começa muito assim, é difícil tu, tu fazer um planejamento detalhado, até da comunicação, entendeu. Todo mundo pensa que se comunicar é fácil, “ah, tem e-mail, tal”, mas na verdade na hora... e daí depois o que aconteceu, mais pra metade do projeto, é que os gerentes começaram a tomar umas decisões à parte e comunicar. (PARTICIPANTE 04)

Com relação aos problemas de comunicação, pareceu haver certa compreensão de alguns dos motivos que levaram a falta de informação, como: a manutenção de dados reservados, sobre resultados abaixo do esperado (de venda de ingressos, por exemplo), para evitar a desmotivação do grupo (em continuar o esforço de venda), e; a necessidade de organizar o fluxo de informação e de tomada de decisão, principalmente nos estágios iniciais do projeto, quando as equipes de trabalho ainda não se encontram formadas. Essas abordagens dos problemas de comunicação podem ser acompanhadas nos seguintes trechos:

[...] eles não passavam algumas informações pro resto, também pra não desmotivar, porque algumas coisas tavam dando errado [...] e a equipe que tava participante tinha que tá motivada pra continuar as atividades. (PARTICIPANTE 05)

[No início] é uma desorganização tão grande que traumatizava, e a partir da segunda semana, semana o gerente se reúne ... (PARTICIPANTE 02)

Eles fecham né. (PARTICIPANTE 04)

E fala assim, não, “é o seguinte pessoal, vamos voltar ao normal, vamos manter entre esse e esse, esse aqui é entre isso e isso”, porque acaba, acaba um pouco aquela questão da “pô, vamos abrir pra, pra todos poderem participar”, e começa a ficar muito restrito a poucos a decisão. Daí acaba excluindo, claro, aqueles que não tão nem aí,

acaba excluindo alguns outros que gostariam de participar mais, porém não vão muito atrás, acaba excluindo uma galera, assim. E a decisão vai ficando cada vez mais centralizada nos gerentes. (PARTICIPANTE 02)

Eu tentei estreitar minha relação com a gerente porque como eu via que ela tava com muita vontade eu sabia que ia precisar de pessoas depois que continuassem indo quando o projeto acabasse (PARTICIPANTE 04)

As competências identificadas nesse contexto remetem ao estabelecimento de relações de liderança e manutenção dos recursos humanos motivados com o trabalho, ao saber organizar o fluxo de informações e facilitar a comunicação e ao estabelecimento de uma relação harmoniosa com a equipe do projeto. Partindo dos recursos sugeridos por Le Boterf (2003), pode-se verificar a combinação de saberes teóricos, como técnicas de comunicação, liderança e motivação; e, saber do meio, considerando o conhecimento dos participantes e do projeto. Com referência ao saber fazer, destacam-se os empíricos, uma vez que o aprendizado envolvido é obtido pela prática diante das dificuldades de comunicação encontradas; os relacionais, principalmente a capacidade de comunicação e de estabelecimento de relações de cooperação; e os cognitivos, que permitem a aplicação de novas abordagens para comunicação derivadas dos resultados obtidos.

Além disso, as competências identificadas estão relacionadas às habilidades interpessoais, de gestão e liderança, e de comunicação destacadas pelos autores da área de gerenciamento de projetos consultados (NEWTON, 2001; MEREDITH; MANTEL JR, 2003; KEELING, 2006; HELDMAN, 2005; GIDO; CLEMENTS, 2007).

A segunda situação complexa que aparece com mais força é a falta de comprometimento de muitos dos participantes do projeto, o que acabava por sobrecarregar outros integrantes. Os próximos relatos destacam essa situação:

[...] a gente depende de muitas pessoas, e às vezes isso travava porque você tinha as pessoas que só faziam aquilo que era extremamente necessário, iam até ali e tu tava empolgado, queria ir além, mas devido a ser uma disciplina e ter uma nota no

final, tinha essas pessoas que tavam só fazendo aquilo (PARTICIPANTE 05)

A gente, a gente criou uma teoria, no projeto, em quarenta, cinquenta... (PARTICIPANTE 02)

Dez trabalham. (PARTICIPANTE 04)

Cinco trabalham mais os, os, mais quase dez ajudam. Mais foram os cinco que levaram o projeto nas costas. Eu não sou um desses cinco. (PARTICIPANTE 02)

Eu acho que a maior dificuldade era, como tinha os gerentes, aí todo mundo dizia assim: a, se eu não resolver o gerente resolve; e isso acontece muitas vezes, eu acho, eu vi que aconteceu muito, por isso parecia que só cinco trabalhavam, porque muitas vezes a pessoa até fazia, e depois ela: ah, mas o meu, meu gerente resolve; e isso eu acho que foi que pareceu ter poucas pessoas trabalhando. (PARTICIPANTE 04)

Ao vivenciar as dificuldades criadas pela falta de comprometimento, os participantes atribuíram grande parte do problema à delegação insatisfatória, que levou um dos grupos a criar uma divisão interna (batizada de mini gerência). Além dessa estratégia, a postura proativa e o foco em suas responsabilidades, motivadas pelo envolvimento e o papel desempenhado por lideranças dentro na equipe, que muitas vezes não coincidiam com a hierarquia definida. Essas inferências podem ser feitas a partir dos depoimentos a seguir:

Mas será que isso foi porque, ah, não foi delegado corretamente? (PARTICIPANTE 05)

[...] a gente meio que fez uma mini gerência do, do leilão. (PARTICIPANTE 02)

[...] as coisas que me atrapalharam diretamente eu fui lá e fiz eu mesmo, ou... ou fiz junto, ou alguém que eu confiava bastante, que as vezes nem era a pessoa hierarquicamente certa praquilo [...] não dá pra gente se envolver em todos as áreas, assim, se não ninguém resolve nada. (PARTICIPANTE 02)

Fui me envolvendo pela motivação do grupo, principalmente da gerente que era muito querida na sala. (PARTICIPANTE 05)

As competências identificadas para o tratamento dos problemas elencados referem-se a estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho, saber planejar e assumir uma postura proativa diante do trabalho a ser realizado, e, promover a delegação de responsabilidades.

Os recursos identificados, a partir de Le Boterf (2003), dizem respeito aos saberes teóricos, envolvendo técnicas de liderança, motivação e comunicação; saber do meio, o conhecimento dos participantes do projeto; saber fazer empíricos, o aprendizado é obtido ao vivenciar o baixo comprometimento e criar iniciativas para lidar com ele; saber fazer relacionais, a capacidade de estabelecer relações de cooperação e gerar comprometimento, e; saber fazer cognitivos: aplicação de novas posturas a partir do aprendizado anterior.

Novamente sobressaem as habilidades de gestão e liderança e as habilidades de comunicação quando contemplados os conhecimentos e capacidades do gerenciamento de projetos, reforçando a argumentação dos autores pesquisados da área (NEWTON, 2001; MEREDITH; MANTEL JR, 2003; KEELING, 2006; HELDMAN, 2005; GIDO; CLEMENTS, 2007).

Outro problema enfrentado pelos alunos é relacionado com o gerenciamento de mudanças no projeto, ou seja, as diferenças entre o planejamento e a execução que ocorrem na prática. Os depoimentos seguintes evidenciam o problema identificado:

[...] por mais que se planeje na execução quase sempre é diferente. (PARTICIPANTE 01)

Simplesmente a equipe de captação, no meio do caminho, já não era equipe de captação, a gente, eles simplesmente foram um, um ou dois pra cada lado e todo mundo tinha que captar, porque a gente teve um problema com o gerente, que foi a parte de colocar a, a... ele queria, ah, algumas coisa pra vida pessoal dele, os, ele queria os contatos. (PARTICIPANTE 03)

A necessidade de mudança é um resultado proveniente do acompanhamento do desempenho do projeto. Em outras palavras, ocorre

um imprevisto e os alunos exercem algum tipo de iniciativa para lidar com o problema. Essa situação reforça a importância do ensino experiencial, pois são necessários resultados e performances para análise, justificando as adaptações. Considerando o vocabulário mais recorrente de gerenciamento de projetos (PMI, 2008), essas situações são identificadas por meio de processos de monitoramento e controle. Dentro desse contexto, a resposta dos participantes foi inferida a partir dos relatos a seguir:

Tem que saber lidar com os imprevistos.  
(PARTICIPANTE 03)

a gente teve que desmanchar a captação [...] Então quando a gente percebeu isso, e que ele não tava dando resultado, foi chato, porque era um, é, ninguém queria fazer isso, mas todo mundo tiveram que chamar ele pra conversar, chamaram uma, duas, três, quatro, até uma hora que “oh, não vai mais ter uma captação específica. Vai cada um para um canto e todo mundo tem que participar disso”. (PARTICIPANTE 03)

Mas por isso que as reuniões eram sempre boas. Eram sempre já prevendo possíveis problemas, antes deles acontecerem (PARTICIPANTE 04)

A partir desse tipo de situação e das respostas fornecidas, as competências podem ser definidas como saber aplicar técnicas de gerenciamento de projetos para acompanhar o desempenho, saber quando há necessidade de promover mudanças na equipe para não comprometer o resultado, e, ser capaz de promover alterações de rumo e adaptações, mantendo a consistência do projeto.

Os recursos mobilizados para o desempenho das competências, de acordo com a abordagem de Le Boterf (2003), foram identificados como saberes teóricos, que incluem técnicas de gerenciamento de projetos, comunicação e gerenciamento de conflitos; saber do meio, referente ao conhecimento do contexto do projeto e de seus participantes; e o saber fazer: empírico, evidenciado pelo fato de que a necessidade de correções de rumo só pode ser verificada na prática, durante a execução; relacional, indicado pela capacidade de articular as mudanças com a equipe, bem como estabelecer e manter relações de cooperação, e; cognitivo, pois a partir do desempenho do projeto e de

seus integrantes, são propostas correções de rumo para assegurar o cumprimento dos objetivos.

Dentro do contexto dos autores de gerenciamento de projetos pesquisados, as competências definidas estão relacionadas principalmente com a capacidade de resolver problemas, por meio das habilidades de gestão e liderança.

A próxima situação complexa diz respeito a dificuldade de estabelecer relações de hierarquia entre os alunos. Essa situação é agravada pelo contexto, uma vez que são todos estudantes que, em um determinado momento, passam a vivenciar papéis e responsabilidades diferenciadas, o que leva a constatações como a seguinte:

Exato, a hierarquia não é real. E isso é pra mim é um dos maiores problemas dentro do projeto. Ah, porque assim, “ah, eu quero ser gerente”. Tá, ok, tu é gerente, mas assim, a hierarquia não existe, somos todos estudantes. (PARTICIPANTE 05)

A forma como essa dificuldade é tratada ora remete à observância da hierarquia criada, ora não. Ambas as reações trazem consequências distintas para os projetos, dentre as quais se destacam a morosidade para a realização de atividades, a tomada de decisão equivocada, falta de comprometimento entre os participantes (contemplado anteriormente) e a geração de situações de conflito. Os relatos seguintes apontam os dois caminhos tomados para lidar com a situação:

Tem muitas vezes que a gente acaba tomando partido por mais que faça uma coisa sem o aval do grupo todo, sem, né, um ok, a gente acaba tomando partido, fazendo aquilo que a gente acha que, né, que seria interessante. (PARTICIPANTE 01)

Quanto a essa parte de hierarquia, que você acabou falando com outras pessoas, e tal, que sabia que ia resolver, né, eu, particularmente, eu... tomei a preocupação de respeitar essa hierarquia [...] (PARTICIPANTE 05)

Pode-se afirmar que o problema com a hierarquia é agravado pelas dificuldades elencadas anteriormente, como a falta de comprometimento e os problemas de comunicação. A competência

definida dentro desse contexto diz respeito ao estabelecimento de uma relação de liderança e manutenção dos recursos humanos motivados com o trabalho, bem como à promoção da delegação de responsabilidades.

Os recursos mobilizados para o exercício da competência, utilizando a abordagem de Le Boterf (2003), remetem principalmente ao saber do meio, o conhecimento do projeto e de sua estrutura; e ao saber fazer relacional, que neste caso significa vencer as barreiras do problema da hierarquia e conseguir estabelecer relações de cooperação para consecução dos objetivos do projeto; e cognitivos, pois o resultado das interações e o desempenho do projeto permitem validar a abordagem utilizada ou a criação de novas.

Dentro dos conhecimentos, habilidades e capacidades consideradas importantes para o gerenciamento de projetos, o contexto descrito permite inferir o desenvolvimento de habilidades de gestão e liderança e de habilidades de comunicação.

A última dificuldade relatada pelos alunos no grupo focal também diz respeito à comunicação, mas nesse caso a comunicação externa. De outra forma, a situação também pode ser entendida como a de gerenciamento de partes interessadas (*stakeholders*) e foi compartilhada pelos estudantes a partir da constatação a seguir:

Não, ia só pontuar que a comunicação inicial também foi um problema no nosso projeto. Eu participei do marketing, e a gente “ah, meu foco são os jovens, e não sei o quê”, e daí a gente fez tudo, é... vídeos voltados pros jovens, porque a gente escuta falar aí nos corredores pessoal falando “ah, festa”. A gente ia fazer gincana de verão, então, vídeo com biquíni, as mulher na praia, e tal. Nossa. Meu, tinha tanta gente criticando. Até alunos, os professores falando: “mas como vocês põem esse tipo de vídeo numa faculdade” e tal, e nós pensando que estávamos atingindo o público jovem. Não, a gente tava arrumando confusão pro projeto. (PARTICIPANTE 05)

A dificuldade foi destacada a partir de um exemplo de problema ocorrido em um dos projetos representados, mas o aprendizado advindo e a forma como o problema passou a ser enfrentado foi reforçado por



todos os presentes e, como o relato a seguir destaca, evidencia a complexidade do trabalho realizado:

Sério, cada detalhe que tem que pensar, que é complicado. (PARTICIPANTE 05)

As competências definidas para lidar com a situação descrita são relacionadas com o processo de comunicação, como saber organizar o fluxo de informações e facilitar a comunicação, e estabelecer o público alvo e criar a comunicação adequada. Para mobilizá-las, podem ser inferidos recursos disponíveis como saberes teóricos, referentes à técnicas de comunicação e marketing; saber do meio, que implica no conhecimento do contexto do projeto e seus *stakeholders*; saber fazer empírico, uma vez que as reações que a comunicação provoca são conhecidas apenas com sua prática, e; saber fazer cognitivo, devido a oportunidade de elaborar novas abordagens a partir do resultado de comunicações anteriores.

Conforme já evidenciado, além das habilidades de gestão e liderança, outro consenso entre os autores da temática de gerenciamento de projetos estudados diz respeito às habilidades de comunicação, indispensáveis nesse contexto: respeito pelas pessoas e capacidade de comunicação (NEWTON, 2011), ampla capacidade de comunicação (MEREDITH; MANTEL JR., 2003), habilidades de comunicação (KEELING, 2006), excelente comunicação verbal e escrita (HELDMAN, 2005) e habilidades de comunicação (GIDO; CLEMENTS, 2007).

Apesar de citado como um dos grandes aprendizados com a participação no projeto, o planejamento não apareceu como uma forma ou estratégia para lidar com alguma situação específica. Mesmo assim, sua contribuição, de acordo com os estudantes, pode ser verificada nos seguintes relatos:

[...] eu pude, ah... absorver bastante coisa relacionada a projetos, principalmente uma coisa que, uma palavrinha mágica que eu tô levando comigo até hoje que é o planejamento (PARTICIPANTE 03)

Eu trabalho com construção civil também, então como eu trabalho em obra eu não participo ativamente da parte de planejamento, é, é mesmo mais em obra, mas eu consigo ver a parte prática

do planejamento dentro da obra, então eu consigo muitas vezes ver aonde faltou e onde, onde houve esse planejamento, então... Eu, depois do projeto eu consegui abrir um pouquinho mais a minha cabeça pra, pra ver assim os defeitos e aonde tem os acertos dentro do, de uma obra devido à falta de planejamento ou, ou eu ter planejamento. (PARTICIPANTE 04)

Que não planejar é gastar tempo a toa. Eu acho, eu achei, eu pensei nisso depois de terminar o projeto. Tudo que a gente não, não planejou foi retrabalho... (PARTICIPANTE 02)  
Foi... (PARTICIPANTE 05)

Além do planejamento, outras contribuições da dinâmica vivenciada pelos alunos dizem respeito à organização da informação e da comunicação, bem como de técnicas para gerenciamento de reuniões, o que pode ser constatado com o próximo depoimento:

Para mim, o que aprendi muito acho que foi a questão mais de organizar a informação, não simplesmente deixar falado, passar isso, transcrever isso. Eu acho que não adianta marcar reunião sem pauta, não adianta terminar reunião sem ata, sem delegação, eu acho que... é tempo perdido. Então, levando isso durante o trabalho e hoje, por onde eu tô trabalhando. Hoje nós temos reuniões, por exemplo, segunda-feira, que é repassar uma lista de to-do, assim, tudo que tem que ser feito e avaliar tudo que foi feito na semana anterior. Na terça-feira já temos uma reunião marcada, toda terça às 14:30, para falar a respeito da avaliação de todos os terrenos que nós estamos tratando, como que estão as negociações deles, como que estão os estudos técnicos, se a viabilidade financeira vai adiante, se não vai já descarta. Então, a gente, eu acho que mais da questão da organização da informação e não deixar disperso o negócio, assim, isso para mim foi o que eu levei muito como experiência do projeto. (PARTICIPANTE 01)

Por fim, cabe salientar a importância destinada à disciplina pelos alunos, que advém principalmente da componente prática que aproxima os estudantes da realidade que encontrarão posteriormente no mercado de trabalho. Esta afirmação pode ser verificada a partir dos seguintes relatos:

[...] foi a matéria mais marcante da, da faculdade, foi gerenciamento de projetos, tanto que eu tô fazendo o meu TCC nessa área (PARTICIPANTE 05)

[...] experiência prévia formal eu tive uma empresa que... o gerenciamento de projeto ajudaria muito, né, eu não sabia, então comecei assim desorganizadamente, e depois o... o outro empreendimento depois disso foi fortemente influenciado pela... pela disciplina, até hoje, e... ajudou imensamente, aliás, o que a gente aprendeu a gente aplica diretamente na empresa [...] É com certeza o mais próximo que a gente chegou do ambiente de trabalho, né. (PARTICIPANTE 02)

Acho que é meio como fazer estágio durante a faculdade... (PARTICIPANTE 01)

Nesse sentido, os estudantes atribuíram especial relevância ao fato da prática da disciplina os inserir em um ambiente inseguro, no qual os resultados dependem de seus próprios esforços e competência, como pode ser observado nos depoimentos a seguir:

Mas, assim, é a história é o... é a única situação durante a faculdade inteira que realmente nos tira dessa, desse tipo de ensino mais congelado que é o que a gente tá acostumado... (PARTICIPANTE 02)

Hoje eu me sinto muito mais seguro para assumir responsabilidades porque ali eu tive que assumir algumas, diferentes de um estágio [...], onde eu não respondo tecnicamente por aquilo, mas no projeto ali eu respondi. Então hoje eu assumo as responsabilidades quando eu preciso fazer aquilo e eu acho que me ajudou muito, assim, nessa

questão de levar a sério aquilo que me é dado, assim. (PARTICIPANTE 01)

e tipo em uma insegurança, né? Porque traz uma certa insegurança, se vai dar certo, se ta fazendo besteira ou não. (PARTICIPANTE 04)

Foi mesmo um teste quando eu... eu pensei assim, quando eu entrei eu tinha um pouco de receio, "Ah, será que eu vou conseguir ajudar direito?" Eu não sou dessas pessoas mais técnicas que prestam atenção na aula e que absorve aquilo tudo e sabe que nem o professor e aplicar os conhecimentos. Eu sou mais de... indo com a prática, eu pensei, "Ah, seu eu passar e conseguir ajudar e der certo, ok, é porque eu aprendi." Realmente acho que é isso. (PARTICIPANTE 03)

Ao finalizar a análise do *focus group* dos participantes do projeto, há informações suficientes disponíveis para relacionar os resultados dessa sessão com àquelas dos demais participantes: gerentes de projeto e líderes de equipe. Nesse sentido, o próximo tópico apresenta uma análise geral dos resultados das três sessões de *focus group* realizadas.

#### **4.2.4 Análise geral das sessões de *focus group***

Os três tópicos anteriores apresentaram a análise das sessões de *focus group* realizadas com alunos agrupados a partir do papel desempenhando na execução do projeto proposto na disciplina de Gerenciamento de Projetos. No presente tópico, a finalidade é relacionar as análises e subsidiar a elaboração do instrumento de coleta da abordagem quantitativa utilizada na sequência.

O ponto fundamental a ser destacado é a recorrência das competências definidas, independentemente do papel desempenhado pelos alunos. Pode-se argumentar que as situações complexas identificadas são similares, apesar de sua evidente ligação ao contexto de participação no projeto. Logo, as competências necessárias para lidar com elas tendem a ser coincidentes.

A convergência de competências identificada aponta principalmente para a liderança e a comunicação, expressa nas seguintes definições presentes e recorrentes nas sessões de *focus group* realizadas:

- a) estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho;
- b) saber organizar o fluxo de informações e facilitar a comunicação;
- c) Estabelecer uma relação harmoniosa com a equipe do projeto.

Essa constatação, corrobora a orientação dos autores pesquisados da área de gerenciamento de projetos. Das cinco publicações utilizadas para criar o quadro XX, de conhecimentos, capacidades e habilidades do gerente de projetos, todas reforçam a importância da capacidade de comunicação e das habilidades de liderança (NEWTON, 2001; MEREDITH; MANTEL JR, 2003; KEELING, 2006; HELDMAN, 2005; GIDO; CLEMENTS, 2007).

Outras competências definidas que apareceram em todas as três sessões do grupo focal, porém com menor frequência, dizem respeito a habilidades de gestão e capacidade de adaptação para promover as mudanças necessárias ao projeto. Essas competências foram enunciadas da seguinte forma:

- a) promover a delegação de responsabilidades;
- b) saber aplicar técnicas de gerenciamento de projetos para acompanhar o desempenho;
- c) saber quando há necessidade de promover mudanças na equipe para não comprometer o resultado;
- d) ser capaz de promover alterações de rumo e adaptações, mantendo a consistência do projeto; e
- e) saber planejar e assumir uma postura proativa diante do trabalho a ser realizado.

Voltando a relacionar as competências observadas com os conhecimentos, capacidades e habilidades apontados como mais relevantes pelos autores da área de gerenciamento de projetos, todas as publicações também destacam a importância das habilidades de gestão, algumas fazendo referência especificamente a gestão de recursos (MEREDITH; MANTEL JR, 2003), definição de prioridades e boa organização (HELDMAN, 2005) e capacidade de gerir o tempo (HELDMAN, 2005; GIDO; CLEMENTS, 2007).

A capacidade de diagnosticar e promover a mudança, de forma proativa, é identificada pelos autores como capacidade para resolver problemas (MEREDITH; MANTEL JR, 2003; HELDMAN, 2005; GIDO; CLEMENTS, 2007) e determinação (KEELING, 2006).

Além dos resultados considerados unânimes nas sessões de *focus group*, também pode-se destacar a emergência de competências

relacionadas ao papel de liderança esperado do gerente de projeto e líderes de equipe. Essas competências foram enunciadas como saber mobilizar as qualidades dos recursos humanos para a consecução dos objetivos do projeto e saber como proceder na posição de líder.

Outro resultado da dinâmica utilizada para o levantamento e análise de informações é a referência a uma competência específica e única em cada um dos grupos focais. Essas competências foram descritas como:

- a) grupo focal dos gerentes de projeto: saber construir cenários para lidar com diferentes níveis de demanda; e saber expressar-se adequadamente em público;
- b) grupo focal dos líderes de equipe: saber gerenciar fornecedores e contratos;
- c) grupo focal dos participantes do projeto: estabelecer o público alvo e criar a comunicação adequada.

Com a análise dessas últimas competências definidas e do contexto no qual foram constatadas, pode-se argumentar que elas não estão relacionadas com o papel exercido pelos participantes do grupo focal em seus projetos, mas sim com a realidade de projetos específicos e determinados indivíduos, que não são representativos da dinâmica. Ou seja, as competências distintas identificadas em cada grupo focal possuem abrangência limitada a situações específicas.

Ampliando um pouco mais a análise do resultado das sessões de *focus group*, pode-se verificar a ligação das competências identificadas com as situações complexas e dificuldades disponíveis em situações práticas. Nesse sentido, é por meio da experiência que os alunos passam a testar seus conhecimentos e a construir alternativas a partir dos resultados obtidos.

Essa constatação permite inferir a importância do ensino experiencial para o desenvolvimento das competências, entendida como a capacidade de um indivíduo administrar situações complexas, mobilizando e combinando seu repertório de saberes e experiências, transpondo seus conhecimentos para inovar e para de fato agir no sentido de alcançar os resultados esperados.

Os desafios aos quais os alunos são submetidos durante a execução de um projeto, que lhes permite desenvolver competências ligadas ao gerenciamento de projetos, também dota os alunos de um relevante sentimento de confiança, que pode ser considerado importante para os primeiros passos de sua carreira profissional.

Essa confiança está relacionada com os resultados práticos alcançados e talvez seja um dos mais fortes indícios da efetividade dessa

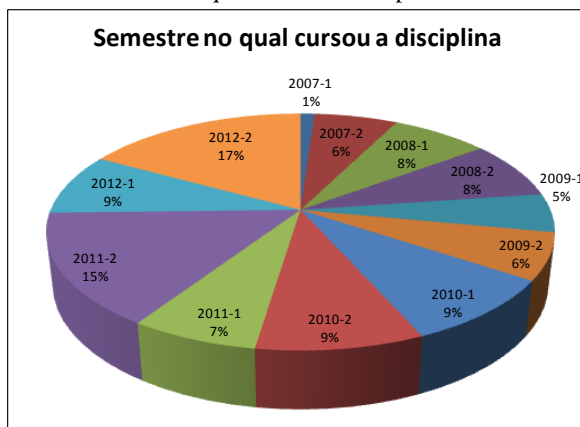
dinâmica de ensino para o desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos, mas que podem ser extrapoladas e possuem utilidade em diversas áreas da gestão.

### 4.3 ANÁLISE DOS DADOS DO SURVEY

Os dados apresentados a seguir são o resultado de 190 respostas ao questionário enviado a 763 alunos que cursaram a disciplina de Programação e Projetos II na Esag, do primeiro semestre do ano de 2007 até o segundo semestre do ano de 2012. Destaca-se, novamente, o objetivo de validar e corroborar as informações levantadas com a abordagem qualitativa anterior, os grupos focais.

Inicialmente, cabe a caracterização dos respondentes: 52,66% são do sexo feminino e 47,34% do sexo masculino. Com relação ao semestre no qual a disciplina foi cursada, verifica-se uma tendência de diminuição na participação na pesquisa com o afastamento da data atual, conforme observado na Figura 4 a seguir.

Figura 4 – Semestre no qual cursou a disciplina.



Fonte: Elaborado pelo autor (2013).

Como se pode observar, os alunos que cursaram a disciplina no segundo semestre dos anos de 2012 e 2011, foram aqueles que mais responderam ao questionário. A observação anterior é ratificada ao se considerar, adicionalmente, que 61,54% dos respondentes concluíram seu curso há no máximo 2 anos. Um dos fatores que pode explicar essa situação é a atualidade dos endereços eletrônicos: pode-se aceitar que os

alunos que concluíram o curso há menos tempo possuem cadastros mais atualizados junto à Secretaria Acadêmica.

Adicionalmente, mas ainda com relação à caracterização, 96 respondentes, ou 51,06% do total, afirmam que tiveram experiência profissional com gerenciamento de projetos. Dentre eles, 29 destacam haver trabalhado especificamente com gerenciamento de projetos. A ideia de buscar a experiência profissional dos alunos com relação ao tema foi possibilitar cruzamentos utilizando essas informações em trabalhos futuros.

A partir desse ponto, a ênfase recai sobre o objetivo da utilização da técnica de *survey* na presente pesquisa: validar os resultados obtidos com a realização dos grupos focais. Nesse sentido, o questionário foi orientado para o desenvolvimento dos alunos em cada uma das principais competências identificadas na etapa qualitativa:

- a) Estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho;
- b) Saber organizar o fluxo de informações e facilitar a comunicação;
- c) Estabelecer uma relação harmoniosa com a equipe;
- d) Promover a delegação de responsabilidades;
- e) Saber aplicar técnicas de gerenciamento de projetos para acompanhar o desempenho;
- f) Saber quando há necessidade de promover mudanças na equipe para não comprometer o resultado;
- g) Ser capaz de promover alterações de rumo e adaptações, mantendo a consistência do projeto;
- h) Saber planejar e assumir uma postura proativa diante do trabalho a ser realizado.

Na média, 40,21% dos respondentes apontaram um resultado “um pouco alto”. Das 8 competências listadas, em apenas duas das competências esta não foi a resposta preponderante: saber aplicar técnicas de gerenciamento de projetos para acompanhar o desempenho, e saber planejar e assumir uma postura proativa diante do trabalho a ser realizado. Entretanto, mesmo nestes dois casos, a diferença foi de no máximo 2 respondentes.

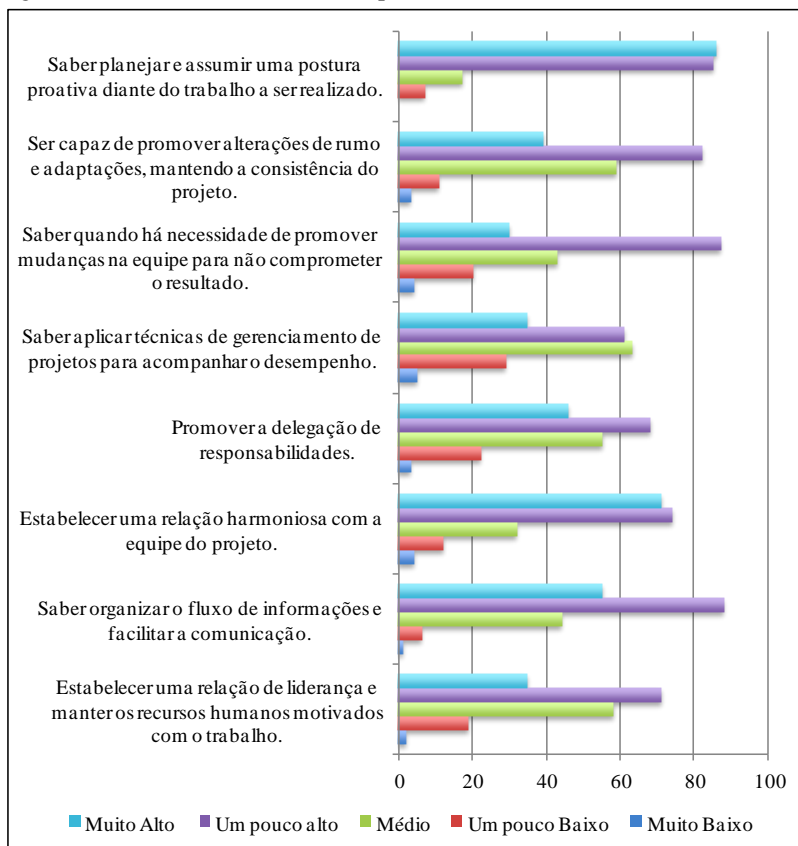
O segundo resultado mais frequente foi o desenvolvimento considerado “muito alto”, com 25,91% das respostas, seguido de perto pelo desenvolvimento considerado médio, com 24,22% das respostas. O desenvolvimento considerado “um pouco baixo” e “muito baixo” corresponderam respectivamente a 8,22% e 1,44%. Estas informações permitem inferir que os respondentes consideram o desenvolvimento



das competências listadas satisfatório, com média de 66,12% de resultados “um pouco alto” e “muito alto” contra uma média de apenas 9,66% de resultados “um pouco baixo” e “muito baixo”, correspondentes de um desenvolvimento insatisfatório.

A predominância identificada no parágrafo anterior fica ainda mais evidente na Figura 5 apresentada a seguir.

Figura 5 – Desenvolvimento das competências identificadas: barra.

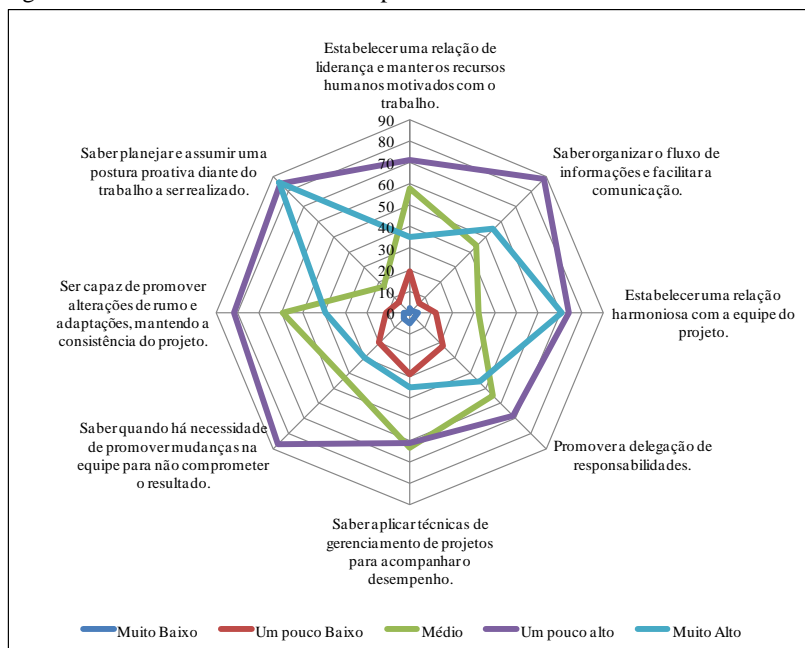


**Fonte: Elaborado pelo autor (2013).**

A Figura 5 anterior, com a representação no formato de gráfico de barra, apresenta com mais clareza os estágios de desenvolvimento de cada uma das competências identificadas. Já a Figura 6 a seguir apresenta o mesmo conjunto de dados anterior, representado em um

gráfico no formato de radar, que favorece a contemplação da participação de cada estágio de desenvolvimento. A linha roxa, mais externa, representa o desenvolvimento considerado “um pouco alto”, claramente preponderante. As linhas verde e azul claro, por sua vez, representam respectivamente os desenvolvimentos considerados “alto” e “médio”, com participação visivelmente próxima.

Figura 6 – Desenvolvimento das competências identificadas: radar.



**Fonte: Elaborado pelo autor (2013).**

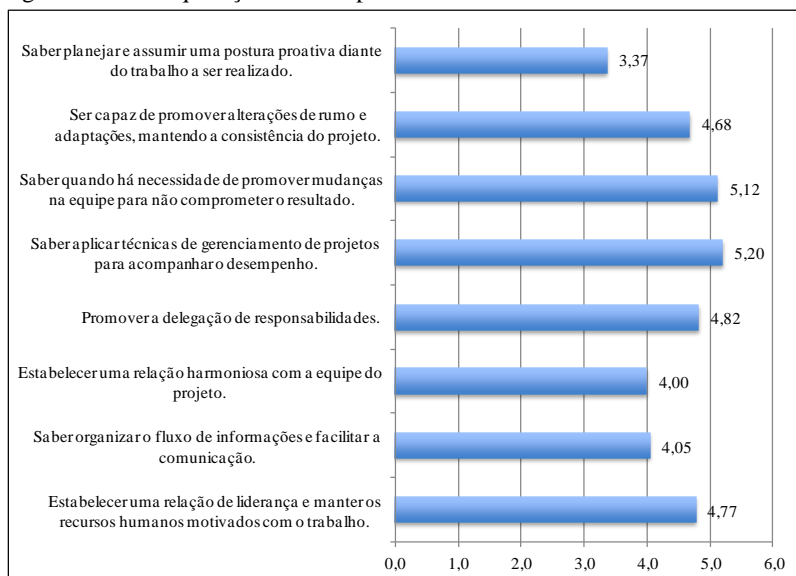
O alto grau de desenvolvimento das competências identificadas permite inferir que a abordagem quantitativa, com a consequente ampliação do número de participantes, valida os resultados obtidos com a análise qualitativa anterior, o que reforça a contribuição desta pesquisa.

Além do desenvolvimento das competências identificadas, a pesquisa realizada também solicitou sua classificação em uma escala de 1 (menos desenvolvida) até 8 (mais desenvolvida). O resultado obtido revela a seguinte hierarquização:

- a) Saber aplicar técnicas de gerenciamento de projetos para acompanhar o desempenho;
- b) Saber quando há necessidade de promover mudanças na equipe para não comprometer o resultado;
- c) Promover a delegação de responsabilidades;
- d) Estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho;
- e) Ser capaz de promover alterações de rumo e adaptações, mantendo a consistência do projeto;
- f) Saber organizar o fluxo de informações e facilitar a comunicação;
- g) Estabelecer uma relação harmoniosa com a equipe;
- h) Saber planejar e assumir uma postura proativa diante do trabalho a ser realizado.

As informações das alíneas anteriores podem ser mais bem visualizadas no gráfico de barras apresentado na Figura 7 a seguir.

Figura 7 – Hierarquização das competências identificadas.



**Fonte: Elaborado pelo autor (2013).**

A hierarquização das informações é de difícil comparação com as informações qualitativas anteriores, uma vez que a pesquisa não enfoca esse aspecto. Entretanto, é possível avaliar certa uniformidade

nas respostas, uma vez que a amplitude total da média das respostas é de apenas 1,83, ou seja, menos de duas posições de diferença entre a média da competência classificada como a mais desenvolvida (5,2) e a média da competência classificada como a menos desenvolvida (3,37).

Os próximos dois questionamentos apresentam a mesma estrutura dos dois anteriores, porém, ao invés de focar as competências, destacam os conhecimentos, capacidades e habilidades do gerente de projetos, originados a partir da revisão da literatura sobre o tema e sua recorrência na análise das sessões de grupo focal.

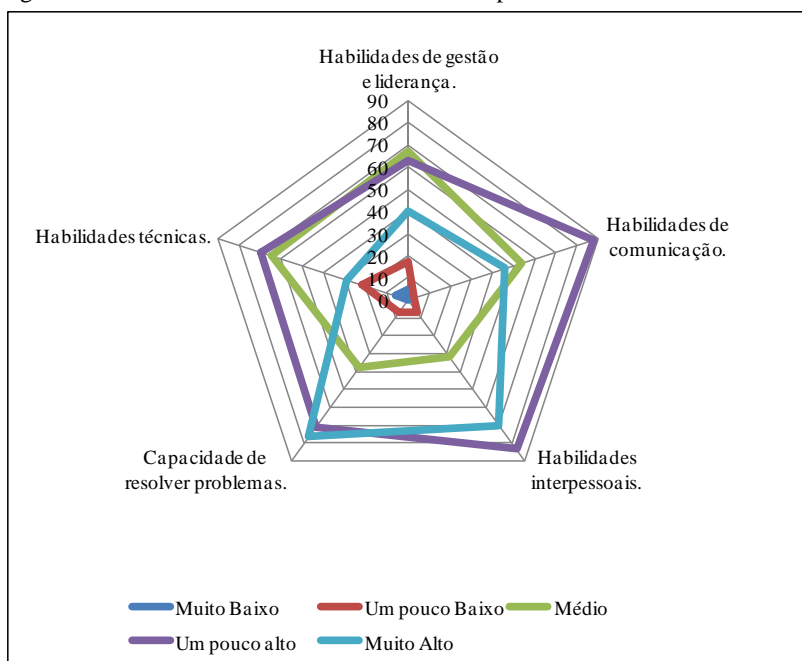
O primeiro questionamento contemplou o desenvolvimento das capacidades e habilidades levantadas na abordagem qualitativa:

- a) Habilidades de gestão e liderança;
- b) Habilidades de comunicação;
- c) Habilidades interpessoais;
- d) Capacidade de resolver problemas; e
- e) Habilidades técnicas.

Não apenas a estrutura do questionamento é semelhante, mas também os resultados obtidos. Na média, 39,06% dos respondentes apontaram um resultado “um pouco alto”. Das cinco habilidades e capacidades listadas, em três delas o desenvolvimento considerado “um pouco alto” foi o mais citado. O segundo resultado mais frequente foi o desenvolvimento considerado “muito alto”, com média de 27,19%, um pouco maior que o desenvolvimento considerado “médio”, com 26,67%.

O desenvolvimento considerado “um pouco baixo” corresponde à média de 5,83% das respostas obtidas, enquanto o desenvolvimento considerado “muito baixo” responde apenas por 1,25%. Assim como na contemplação das competências, os desenvolvimentos considerados satisfatórios “um pouco alto” e “muito alto” somam uma média de 66,25%. Enquanto isso, os desenvolvimentos considerados insatisfatórios, identificados como “um pouco baixo” e “muito baixo” perfazem um total de 7,08% das respostas obtidas. Essa predominância fica evidenciada na Figura 8 a seguir, onde os resultados considerados satisfatórios são marcados com as linhas de cor roxa e azul claro, com o verde identificando o desenvolvimento considerado mediano e as cores azul escuro e vermelho representando os desenvolvimentos considerados insatisfatórios.

Figura 8 – Desenvolvimento das habilidades e capacidades: radar.



**Fonte: Elaborado pelo autor (2013).**

Dentre as capacidades e habilidades listadas, chama atenção aquela identificada como habilidades técnicas. Este item em específico apresentou a maior concentração do desenvolvimento considerado “um pouco baixo” dentre os analisados, com 11,46%. Da mesma forma, esta habilidade também apresentou o menor desenvolvimento considerado “um pouco alto” com 15,10%. Esses dados corroboram o comportamento desta habilidade verificado no levantamento qualitativo, onde as habilidades técnicas foram raramente citadas.

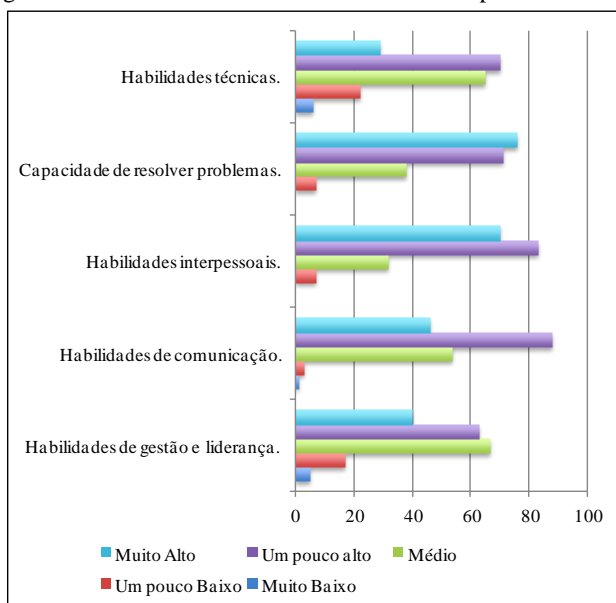
Uma curiosidade que pode ser apontada no resultado do presente questionamento é a média muito baixa dos desenvolvimentos considerados “muito baixo” e “um pouco baixo” encontrados nas habilidade interpessoais e na capacidade de resolver problemas. Ambas apresentam os mesmos resultados nos estágios de desenvolvimento considerados “muito baixo” e “um pouco baixo”: 0% (nenhuma referência) e 3,65%, respectivamente.

A maior concentração, com ampla diferença, do desenvolvimento considerado “um pouco alto” e “muito alto” das demais habilidades e

capacidades listadas também corrobora o resultado do levantamento realizado por meio dos grupos focais. Dessa forma, o resultado do levantamento qualitativo pode ser considerado validado pelo resultado do questionamento em análise.

O gráfico de barras seguinte, apresentado na Figura 9 a seguir, ilustra as inferências anteriores e permite a visualização da concentração dos estágios de desenvolvimento para cada uma das habilidades e capacidades destacadas.

Figura 9 – Desenvolvimento das habilidades e capacidades: barras.



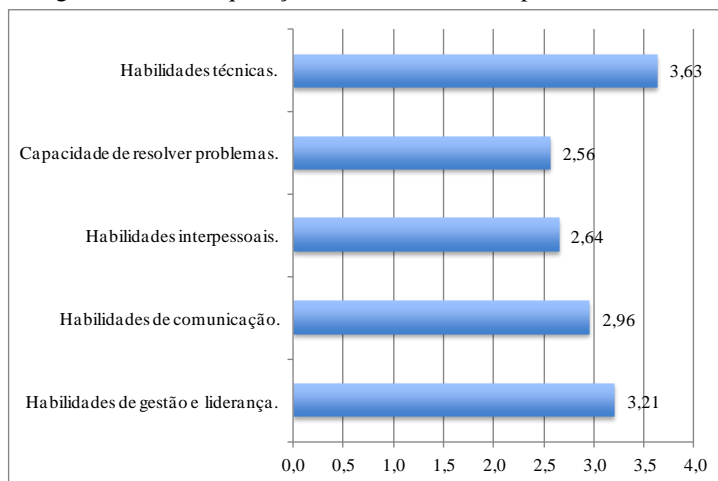
**Fonte: Elaborado pelo autor (2013).**

O segundo questionamento referente às habilidades e capacidades do gerente de projetos foi relacionado a sua classificação quanto ao desenvolvimento obtido pelos respondentes, indo de 1 (menos desenvolvida) a 5 (mais desenvolvida). Os resultados apresentaram a seguinte hierarquização:

- a) Habilidades técnicas;
- b) Habilidades de gestão e liderança;
- c) Habilidades de comunicação;
- d) Habilidades interpessoais;
- e) Capacidade de resolver problemas.

A Figura 10 a seguir ilustra os resultados encontrados e apresenta a média das respostas obtidas pelas habilidades e capacidades listadas.

Figura 10 – Hierarquização das habilidades e capacidades.



**Fonte: Elaborado pelo autor (2013).**

Da mesma forma que a contemplação das competências, a classificação do desenvolvimento das habilidades e capacidades apresentou um resultado que pode ser considerado homogêneo, uma vez que a diferença entre as habilidades técnicas, com maior média na classificação (3,63), e a capacidade de resolver problemas, menor média na classificação (2,56) é pouco superior a 1 posição (1,07).

Entretanto, apesar da homogeneidade no resultado, chama atenção que as habilidades técnicas, que apresentou a menor concentração de resultados considerados favoráveis na questão anterior (51,56%), identificados pelo desenvolvimento “um pouco alto” e “muito alto”, foi considerada aquela na qual houve o maior desenvolvimento no presente questionamento. Uma explicação para essa diferença pode estar no estágio anterior de conhecimento ou da habilidade nos respondentes. Dessa forma, mesmo que o desenvolvimento da habilidade seja considerado menor do que os das demais, quando comparado diretamente para classificação, ele resulte na maior evolução, ou desenvolvimento, entre o estágio anterior e o estágio posterior ao cumprimento da disciplina de Programação e Projetos II. Essa argumentação ganha força se considerarmos que as habilidades técnicas

apresentam um caráter mais específico do que aquelas consideradas humanas ou comportamentais.

Ademais, a classificação das habilidades e capacidades não é passível de relação com os dados levantados qualitativamente, pois esse não é um objetivo do presente trabalho. Dessa forma, a classificação das competências não auxilia na validação dos resultados obtidos com a realização dos grupos focais.

A contemplação do desenvolvimento das competências, capacidades e habilidades, partindo dos resultados da análise dos dados qualitativos, trouxe a preocupação de não se estar excluindo alguma outra informação que pode não ter sido identificada ou analisada adequadamente com a aplicação do *focus group*. Por esse motivo, o próximo questionamento refere-se à impressão do respondente sobre a adequação das competências, habilidades e capacidades abordadas nas questões anteriores ao aprendizado desenvolvido na disciplina de Programação e Projetos II.

A resposta a essa questão aponta claramente no sentido afirmativo: 92,35% dos respondentes considera que as competências, capacidades e habilidades identificadas são adequadas ao aprendizado desenvolvido na disciplina. Para os 7,65% dos respondentes que não concordaram com essa afirmação, foi lhes dada a oportunidade de acrescentar outras competências, capacidades e habilidades desenvolvidas. Dessa forma, algumas outras competências, capacidades ou habilidades foram incluídas, como a criatividade, a análise do investimento, avaliação do projeto, visão financeira e ferramentas técnicas, conforme evidenciado nos seguintes trechos:

Criatividade, análise de investimento, avaliação do projeto. O projeto poderia ser de menor escala, com menos recursos envolvidos, porém com maior análise, avaliação e uso das ferramentas técnicas e teóricas.

Maior conhecimento da teoria e das ferramentas técnicas (ex: EAP, termo de abertura, etc.), que considero que foram negligenciadas em nosso projeto.

A visão financeira do gerenciamento de projetos. Saber o quanto de recurso pode ser aplicado e até que ponto continua valendo a pena essa aplicação.



Pelos relatos anteriores, é perceptível que muito mais do que acrescentar competências, capacidades e habilidades desenvolvidas, os alunos argumentam no sentido de sugerir o que poderiam ou gostariam de ter desenvolvido. Uma outra característica que pode ser destacada é a não recorrência das respostas, ou seja, foram argumentações pontuais.

Outros relatos descrevem o não desenvolvimento de competências, motivado por fatores como o não exercício de um papel de gerente ou líder do projeto, ou por questões que podem ser consideradas pessoais. Além disso outras respostas manifestam a preocupação em esclarecer que as habilidades já vem com os alunos, ou ainda questionam o método para identificá-las.

Nenhuma, não acredito que no decorrer da disciplina eu tenha desenvolvido ou aperfeiçoado alguma. Talvez os alunos que atuam nas gerencias, tenham desenvolvido essas competências, habilidades e capacidades, porém na minha opinião os demais não as desenvolveram.

Acredito que a minha resposta negativa a questão anterior esteja atribuída mais a minha personalidade do que propriamente com alguma deficiência da disciplina. Muito embora tenha feito administração, e admire muito a profissão, ao final do curso descobri que minha real vocação não era ser uma empreendedora. Nunca havia pensado nisso antes, mas talvez esta descoberta eu possa atribuir à disciplina, hehehe - descoberta esta salvadora, já que estou muito feliz concluindo meu curso de direito.

Acredito que essas habilidades já venham com a pessoa, logicamente que ajuda a desenvolver mais esse lado.

Creio que competências, capacidades e habilidades não sejam tão simples de mensurar, talvez alguma análise mais quantitativa por indicadores de desempenho ao longo dos projetos. Por exemplo, melhores desempenhos dos alunos aumentam o desempenho do projeto, enfim, apenas espero que exista outros indicadores para

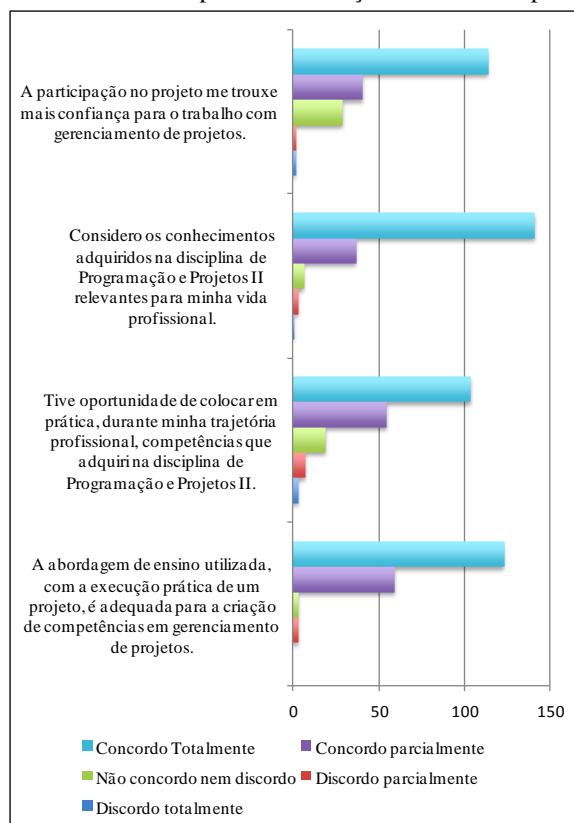
medição destas variáveis e se possível, existe alguma relação entre elas ao longo dos semestres.

A questão seguinte solicitou aos respondentes manifestar sua visão a respeito de afirmações relacionadas a disciplina de Programação e Projetos II, a abordagem de ensino e a utilidade dos conhecimentos adquiridos. A ampla maioria dos respondentes manifestou sua concordância com as afirmações, como pode ser observado nas seguintes alíneas:

- a) Com relação a afirmação “A abordagem de ensino utilizada, com a execução prática de um projeto, é adequada para a criação de competências em gerenciamento de projetos”, 96,81% dos respondentes manifestou concordância total ou parcial;
- b) Com relação a afirmação “Tive oportunidade de colocar em prática, durante minha trajetória profissional, competências que adquiri na disciplina de Programação e Projetos II”, 84,57% dos respondentes manifestou concordância total ou parcial ;
- c) Com relação a afirmação “Considero os conhecimentos adquiridos na disciplina de Programação e Projetos II relevantes para minha vida profissional”, 94,68% dos respondentes manifestou concordância total ou parcial.
- d) Com relação a afirmação “A participação no projeto me trouxe mais confiança para o trabalho com gerenciamento de projetos”, 82,45% dos respondentes manifestou concordância total ou parcial.

A análise dos resultados anteriores permite identificar que, apesar da ampla concordância dos respondentes, nas afirmações nas quais fica subentendido o exercício do trabalho com gerenciamento de projetos o percentual de concordância é um pouco menor. Outra forma de reforçar a concordância é destacar o baixo percentual de discordância das afirmações, formado pelas opções de resposta “discordo totalmente” e “discordo parcialmente”. Nesse caso, a afirmação com maior discordância, identificada como “Tive a oportunidade de colocar em prática, durante minha trajetória profissional, competências que adquiri na disciplina de Programação e Projetos II”, apresentou um percentual de apenas 5,32%. O resultado pode ser visualizado na Figura 11 a seguir:

Figura 11 – Visão a respeito de afirmações sobre a disciplina: barras

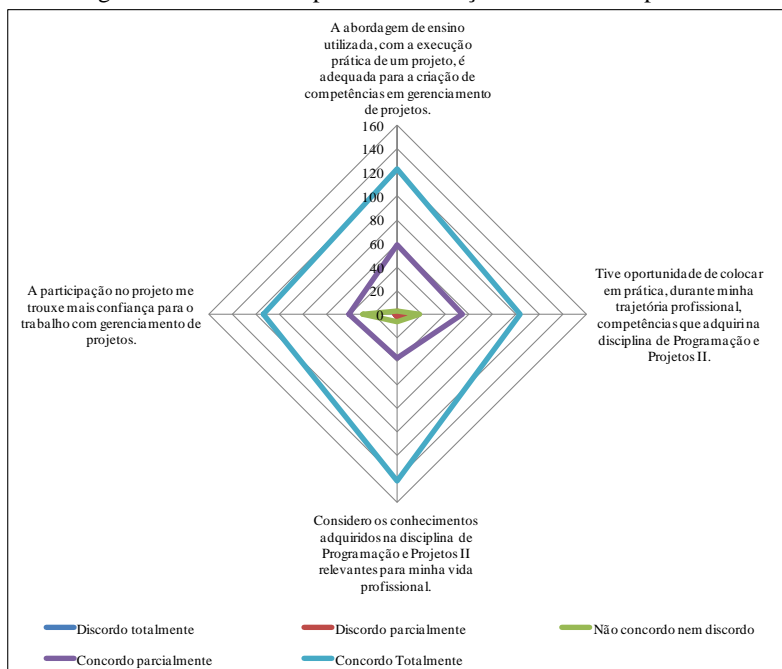


**Fonte: Elaborado pelo autor (2013).**

Além de evidenciar a concordância dos respondentes, a figura anterior também deixa claro que a concordância é manifestada principalmente sem ressalvas, ou seja, concordância total. A alternativa que teve a menor concentração de respostas de concordância total, identificada como “Tive a oportunidade de colocar em prática, durante minha trajetória profissional, competências que adquiri na disciplina de Programação e Projetos II” apresentou percentual de 55,32%.

Utilizando outra forma de apresentação dos dados obtidos, a Figura 12 a seguir apresenta o gráfico de radar elaborado a partir do presente questionamento:

Figura 12 – Visão a respeito de afirmações sobre a disciplina: radar



**Fonte: Elaborado pelo autor (2013).**

O presente questionamento foi contemplado com o objetivo de ratificar algumas proposições, mas sua aplicação para corroborar os resultados da pesquisa qualitativa não é direta. Pode-se argumentar, no entanto, que visão dos alunos que cursaram a disciplina:

- a abordagem de ensino experiencial utilizada é válida;
- o conhecimento adquirido é útil e relevante para suas vidas profissionais; e
- a experiência vivida e, por consequência, as competências, capacidades e habilidades desenvolvidas, torna-os mais confiantes para trabalhar com gerenciamento de projetos.

Por se tratar de uma pergunta aberta, com a intenção de incentivar os respondentes a iniciar uma reflexão sobre a experiência com a disciplina de Programação e Projetos II e com o projeto desenvolvido, foi deixado para o final a primeira pergunta do questionário. Como a preocupação não é a validação de informações obtidas com outras fontes ou uma análise de conteúdo, algumas respostas a pergunta “Como você avalia a disciplina e o projeto

desenvolvido? Você considera seu aprendizado satisfatório?” serão contempladas para ilustrar uma impressão geral dos alunos que cursaram a disciplina.

Em linhas gerais, das 180 respostas obtidas nessa questão, 13 apresentam alguma conotação que pode ser considerada negativa. Nas demais, são recorrentes comentários positivos e até elogiosos a disciplina, ao projeto desenvolvido e ao aprendizado. Isso não significa que nos comentários considerados positivos não sejam apresentadas oportunidades de melhoria na disciplina.

Quanto aos comentários com conotação negativa, destaca-se a crítica ao fato de que toda a turma realiza um único projeto, logo, a quantidade de alunos atrapalha o aprendizado. Além disso, a divisão dos alunos em papéis diferenciados, também acaba por proporcionar um aprendizado desigual. Os seguintes trechos ilustram essa argumentação:

É uma boa maneira de lidar com o gerenciamento e desenvolvimento de projetos. Falha um pouco pelo fato da turma inteira ser um projeto só, e ficando muita gente com pouca coisa para fazer. A maioria das salas já possuem as painelas formadas, e mesmo tentando ser pró ativo e colaborador, algumas decisões acabam sendo tomadas por poucas pessoas, mesmo sem o consenso da maioria.

É uma disciplina interessante, porém, quando participei, em 2010, achei pouco proveitosa. A ideia de realizar o projeto, tirar do papel a atividade, não apenas como uma simulação, um trabalho de classe, perdeu, na minha opinião, bastante quando foi esquecida a simulação na abertura do projeto. Como sempre, os mesmos grupos se formaram independente da capacidade de cada aluno na área escolhida. [...] Além disso, a possibilidade de tomada de decisão fica bastante comprometida em turmas grandes.

A disciplina de Projetos II é uma iniciativa muito interessante de proposta de contato direto com a prática das teorias administrativas relevantes. Particularmente, minha experiência na disciplina não foi muito satisfatória, por razões externas ao escopo da disciplina. Aponto duas razões para o

meu baixo aproveitamento na disciplina: a) [...] ; b) assunção de posição mais baixa na hierarquia do grupo de trabalho. De longe a razão 'b)' foi mais impactante e determinou meu envolvimento mais limitadamente com questões práticas do projeto, não gerenciais. Desta forma, os objetivos da disciplina não puderam ser plenamente alcançados no meu caso.

Por outro lado, a consideração de um único projeto por turma e a grande quantidade de alunos participantes da mesma iniciativa também é entendida como uma característica positiva:

Avalio de forma excelente a disciplina que tive. A experiência em planejar e executar um projeto, principalmente envolvendo uma turma inteira, proporcionou uma série de aprendizados que, na minha opinião, apresentam relação direta com a formação de um administrador/gestor.

Outro ponto negativo considerado é a ênfase destacada nos projetos e em seus objetivos, em contraposição ao aprendizado da abordagem de gerenciamento de projetos. As respostas seguintes apontam nessa direção:

Sim, mas acredito que poderiam ter uma ênfase teórica maior.

Acredito que a dificuldade do aluno seja alocar os conhecimentos adquiridos em sala de aula ao projeto prático, tempestivamente. O foco no resultado positivo do projeto social desvia o interesse do aluno da teoria de gerenciamento de projetos e direciona os esforços do grande grupo para atingir os objetivos macros: de captação de recursos e execução da proposta de projeto. A metodologia somente é aplicada na última hora, ao aproximar os deadlines de entrega, o que reduz a qualidade da teoria aplicada no trabalho.

A priori acredito que o foco do projeto (da disciplina) deixou de ser o aprendizado dos alunos e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos nas matérias de gerenciamento de

projetos (I e II), mas tornou-se uma competição. Na qual as turmas (vespertino e noturno) competem para angariar fundos e realizar o melhor happy hour e, se inicia o semestre verificando qual foi o histórico de arrecadação dos projetos anteriores a fim bater o recorde de arrecadação. [...]

[...] Com relação à disciplina, acredito que o conteúdo teórico poderia ter sido melhor desenvolvido, com mais aprofundamento. Acredito ainda que tenha faltado comprometimento e dedicação da turma, talvez pelo fato de não terem se sentido escutados.

Os trechos anteriores foram os mais relevantes dentro da argumentação considerada negativa, principalmente com relação à ênfase de muitos alunos na execução do projeto em detrimento do aprendizado dos conceitos e práticas de gerenciamento de projetos.

Na sequência serão contempladas as respostas consideradas positivas pelos alunos. Como essa abordagem foi amplamente dominante, optou-se por apresentar algumas características consideradas positivas consideradas mais recorrentes. A principal delas, presente de forma consistente nas respostas recebidas, é o relacionamento entre a teoria e a prática proporcionado, evidenciados por meio dos seguintes trechos:

Sim. Com o projeto podemos realizar na prática muito do que só vimos em livros durante todo o curso. É uma experiência acadêmica, mas que tem muito mais impacto no âmbito profissional do que vários estágios realizados ao longo da faculdade.

Considero a melhor disciplina que cursei em todo o curso. Ela realmente nos faz aplicar os conhecimentos da administração na prática. Apesar de ter feito o projeto em uma turma muito difícil, acredito ter aprendido muito com este projeto, tanto em relação aos assuntos práticos (desenvolvimento do projeto), quanto aos teóricos (áreas do PMBOK)

Acredito que a disciplina está de acordo com a vivência a ser experimentada no mercado de

trabalho, em se tratando de relacionamento com colegas de trabalho e de desafios diários. É muito importante sair da rotina das aulas expositivas, supostamente de discussão.

É a disciplina de maior trabalho, tempo despendido e envolvimento dos alunos. Consequentemente, o aprendizado é mais que satisfatório. Você se torna obrigado a aprender na prática o que é visto em sala de aula, para apresentar resultados [...]

O aprendizado com uma disciplina prática sempre agrega mais do que as disciplinas comuns, onde apenas ficamos dentro da sala de aula imaginando como seria colocar em prática tudo o que estudamos. Dessa forma, não considero o aprendizado satisfatório e sim excelente.

A disciplina promove um grande desafio: desde a escolha do projeto, definição de escopo, organização das equipes de trabalho dentro do projeto até a entrega e a expectativa de satisfação. Durante o semestre todo, cada etapa do projeto se configurava de maneira prática, o que fortalecia o aprendizado. Atualmente trabalho com projetos e pesquisa e lembro da disciplina, das aulas e conteúdo como se fosse ontem!

Muito satisfatório, saímos um pouco da teoria onde tudo funciona bem dentro do prazo do orçamento etc e vamos para a realidade, onde contamos com fatores externos e inesperados e acabamos tendo que tentar contemplar isso no nosso planejamento. [...]

Acredito ser como um 'carro chefe' para nossa graduação, onde podemos colocar em prática tudo o que aprendemos na sala de aula e assim ver como as coisas realmente funcionam quando aplicadas. Deve ser levado em consideração a causa que é beneficiada, nos faz pensar como administradores mas também nos ensina a ser muito mais humanos, fazendo valer muito mais ainda a atividade.



A valorização da experiência, da oportunidade de realizar um projeto é recorrente. Os relatos anteriores também revelam a satisfação do aluno com a superação de aulas expositivas. Essas constatações podem ser consideradas potencializadas pela interação com causas sociais, conforme ilustrado nas seguintes respostas:

[...] Mais cadeiras deveriam seguir esse modelo, principalmente pelo caráter social envolvido, que obriga os acadêmicos a enxergar a comunidade fora das quatro paredes esaguianas.

Dentre as disciplinas oferecidas pela ESAG, é com certeza uma das mais marcantes. Além de aprender algo que está cada dia mais requisitado pelo mercado, temos a experiência prática que traz muito mais riqueza para o aluno. O fato de ser um projeto social ainda é mais um plus pra matéria. Considero que meu aprendizado foi bastante satisfatório!

Avalio a disciplina de Programação e Projetos II como uma das melhores disciplinas que tive na Universidade, não somente pelo caráter técnico e prático da disciplina, que por sinal é muito bem lecionada, mas principalmente pela aplicação de uma atividade da universidade em uma causa social de fato. Com certeza a disciplina tem um poder muito forte de envolvimento de grande parte dos alunos da turma em prol da causa escolhida.

A disciplina foi de extrema importância para o desenvolvimento profissional, tendo em vista que consegue aliar a teoria à prática. O aprendizado adquirido vai além do satisfatório, pois além de executar as teorias relacionadas à Projetos, ela permite o envolvimento em causas e a pesquisa em áreas que não são contempladas pelo curso em geral.

O aprendizado de gerenciar um projeto, com tanto outros afazeres, gerenciar conflitos de equipe, lidar com os riscos foram os principais

aprendizados. O apelo social é o mais marcante e deverá sempre ser, para que valores sejam construídos e permaneçam na sociedade sendo fator multiplicador. Se a disciplina e o projeto foram satisfatórios? Não só foram, como foram a maior experiência dentro da Universidade.

Foi a melhor disciplina que tive em toda minha vida. Além de possibilitar aos alunos que aprendam fazendo, tem um belo lado social que muitas vezes é o primeiro contato de muitos com pessoas em necessidade. Acredito que tenha sido uma das poucas matérias que tenha realmente aprendido e estou satisfeito até então.

Muito satisfatório. Além de ser a única matéria na faculdade que faz os alunos terem autonomia de se organizar, planejar, decidir o que fazer para o projeto dar certo (claro, que com orientações do professor), ajudou muito diretamente no desempenho do meu trabalho. Além disso, faz com que os alunos tenham uma sensação de alegria única ao perceber que conseguiram concretizar um projeto social. Foi um grande aprendizado!

A motivação adicional propiciada pelo envolvimento com uma causa social é eminente na seleção de trechos anteriores. Além disso, a interação da disciplina com o mercado e a atualidade do tema também são valorizados, o que pode ser verificado nos trechos a seguir:

A disciplina é de suma importância dentro da escola da administração, uma vez que o mercado cada vez mais depende de mudanças e novos projetos fazem parte desse processo. O projeto que desenvolvemos foi gratificante, edificante, emocionante e principalmente um sucesso. Considero meu aprendizado satisfatório.

A disciplina é extremamente esclarecedora sobre o pmbok na prática. Mais que uma oportunidade de tira-teima para os alunos que consideram seguir uma profissão relacionado a project management, é uma prova real para aqueles que estão certos de que querem trabalhar com isso.

A disciplina e o projeto foram muito importantes para o desenvolvimento e maturidade dos alunos em vários âmbitos como relação de pessoas, liderança, finanças, marketing, entre outras e logicamente gerenciamento de projetos. O aprendizado foi muito satisfatório.

Em função dessa aula me senti segura para abraçar um projeto na posição de líder de uma equipe de 23 pessoas em um treinamento realizado para assumir a posição de gerente de contas em um banco. No final do projeto recebi feedback extremamente positivo do RH. Reforço que essa experiência somente foi possível devido a disciplina de projetos e aproveito a oportunidade para agradecer pelo aprendizado.

Considero uma disciplina essencial na formação de um administrador (público ou empresarial) e entendo que o modo como foi realizado foi ideal pois possibilitou tanto o aprimoramento dos aspectos teóricos, como dos práticos, com a construção do projeto ao longo do semestre. O aprendizado superou minhas expectativas, superando o grau 'satisfatório'.

A disciplina é excelente, me motivou a buscar uma especialização na área de projetos. Professor muito focado no aprendizado dos alunos, isto torna o tema interessante e a aula rende. Disciplina trabalhosa mas que gera resultado, ao contrário da maioria das matérias da ESAG que somente frequência garante a aprovação na disciplina. Projetos é mais um exemplo que o professor faz a diferença em sala de aula.

Algumas das respostas recebidas na presente questão possuem uma conotação positiva, mas apontam algumas limitações e impedimentos que influenciaram o aprendizado dos alunos. As causas mais recorrentes são a falta de tempo e o acúmulo de atividades no final do curso, uma vez que a disciplina é correntemente ministrada na última fase. Essa constatação é ilustrada com os próximos relatos:

Acredito que pelo tempo disponível meu aprendizado foi satisfatório, embora preferisse que fosse ótimo. Entendo que haveria, assim, necessidade de dedicação quase exclusiva ao projeto, o que com outras disciplinas e atividades extracurriculares ficaria comprometida.

A disciplina como um todo tem uma ótima dinâmica. Aprendemos a lidar com problemas reais e a buscar soluções em pouco tempo. Por se uma disciplina ministrada na última fase, quando a maioria dos alunos estão com a cabeça no TCC e mais preocupados com a colação do que com o aprendizado em si, acaba prejudicando o total aproveitamento da matéria. Não que em outras fases também não houvessem problemas a serem administrados por nós, mas em especial, por se tratar da última fase, muitos já estavam exaustos, e eu me incluo nesse grupo. Gostaria de ter aproveitado melhor a experiência que foi ter estudado esta matéria.

[...]O único porém é que o caráter multidisciplinar do projeto poderia ser mais explorado ou incluso nas ementas das outras disciplinas.

A última resposta apresentada aponta uma sugestão de tratamento multidisciplinar do projeto, mas que também pode ser considerado uma iniciativa para minimizar o acúmulo de tarefas dos alunos, pois a intenção é que o projeto possa fazer parte da avaliação de outras disciplinas, eliminando algumas tarefas ou trabalhos.

Por fim, utiliza-se um último trecho para ilustrar o aprendizado dos alunos com a disciplina de Programação e Projetos II:

A disciplina de Gerenciamento de Projetos é o que hoje acredito que seja uma das maiores necessidades em uma faculdade, a prática. Nesta disciplina pude aplicar os conhecimentos teóricos numa situação real. Sem dúvida alguma considero meu aprendizado satisfatório, pois além de praticar a teoria, pude aprender a lidar melhor com as pessoas, contornar situações com rapidez e eficácia, aprender a mecânica de um projeto, e

verdadeiramente fechar com chave de ouro a faculdade, visto que o Projeto [...] foi tão importante para nós como turma, mas principalmente para a sociedade.

O relato anterior pode ser considerado um dos mais eloqüentes recebidos, a medida que resume o resultado dominante do presente questionamento. Por isso, foi escolhido para fechar esse tópico. Ele constata a importância da abordagem dos conteúdos por meio da experiência, ressalta a relevância social do projeto executado e evidencia competências desenvolvidas pelos alunos com essa dinâmica, como o relacionamento interpessoal e a resolução de problemas.



## 5 CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A evolução do conhecimento nem sempre parte do resultado de pesquisas científicas. De uma forma muito frequente, principalmente nas ciências sociais, a evolução do conhecimento decorre do entendimento mais profundo da realidade, por meio do estudo de iniciativas, de circunstâncias práticas, de fenômenos organizacionais. É nesse contexto que a presente pesquisa se insere: ela partiu de uma mudança na condução da disciplina de gerenciamento de projetos, passando a incorporar a execução prática de um projeto, que não foi fundamentada em um conhecimento anterior de abordagens de ensino e aprendizagem. Com essa mudança, os resultados atingidos pareciam ser bem melhores, com os alunos mais motivados e satisfeitos ao final do semestre. Entretanto, uma inquietação quanto ao aprendizado e seu conteúdo permanecia presente.

Foi a partir desse contexto que a presente pesquisa emergiu. Logo nos primeiros levantamentos, ficou evidente a proximidade da dinâmica de aula utilizada com as premissas e fundamentos da abordagem experiencial. Afinal, os conceitos apresentados eram testados na prática e seus resultados discutidos em sala de aula. Após essa animadora convergência, da dinâmica aplicada para uma abordagem formal de ensino amplamente difundida, a pesquisa cada vez mais se concentrou na análise da efetividade dos procedimentos adotados na disciplina para o desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos.

Em outras palavras, esta tese nasceu de uma experiência empírica que posteriormente foi avaliada com a aplicação de métodos científicos apropriados. Neste sentido, o trabalho se insere na temática do ensino de Administração e contemplou a análise do aprendizado dos alunos resultante da aplicação da abordagem experiencial à disciplina de gerenciamento de projetos. Com a evolução do estudo do tema, verificou-se que a iniciativa desenvolvida pode ser considerada uma resposta a uma problemática recorrente no ensino, sobretudo superior, referente à inadequação dos métodos de ensino e aprendizagem utilizados.

Essa problemática é frequentemente vinculada com a abordagem tradicional de ensino e aprendizagem, caracterizada principalmente pela posição central ocupada pelo professor, marcada por apresentações expositivas e com baixa participação dos alunos. As referências pesquisadas argumentam que as dificuldades do ensino, sobretudo

superior, já se iniciam pela forma como os profissionais ingressam na carreira de professor universitário. Geralmente essa decisão não é uma opção deliberada, tomada e perseguida ao longo do curso de uma graduação, mas uma iniciativa ou oportunidade, mais ou menos planejada, que surge durante o exercício de outra atividade profissional. Esse contexto ajuda a entender por que, mesmo diante das recorrentes iniciativas para aprimoramento do exercício da profissão, principalmente em instituições de ensino públicas, a preparação dos docentes pode ser considerada insuficiente.

Além das dificuldades mencionadas, colabora para a situação a escassa disponibilidade de material voltado para o ensino de adultos, de quem se espera um comportamento proativo e participativo. Além disso, ressalta-se a indefinida classificação do público que atualmente cursa o ensino superior: em linhas gerais, não é criança e tampouco adulto. Geralmente o aluno inicia o ensino superior como adolescente e o conclui como um jovem.

Apesar das grandes diferenças conceituais entre a pedagogia (o ensino de crianças) e a andragogia (o ensino de adultos) o contexto identificado no parágrafo anterior reforça a opção por considerar um contínuo entre as abordagens. Esse posicionamento também permitiu tirar a ênfase das diferenças conceituais e orientar a discussão para a adequação do conteúdo a ser ministrado com a abordagem de ensino e aprendizagem aplicada.

Nesse sentido, para seguir a ementa proposta para a disciplina de gerenciamento de projetos, que contempla os processos e suas áreas do conhecimento, a opção que pareceu natural foi a abordagem experiencial. Isto porque o gerenciamento de projetos inclui, entre seus grupos de processos, a iniciação, o planejamento, a execução, o monitoramento e controle, e o encerramento. Logo, para considerar amplamente o conteúdo, é necessário executar um projeto para se ter a experiência completa proposta pela disciplina. Sem execução, não há monitoramento e controle possíveis.

Dessa forma, a aprendizagem experiencial foi escolhida não apenas pelo fato de um projeto ser colocado em prática (execução), utilizando-se conhecimentos difundidos neste campo (apresentados em aulas expositivas e com casos), mas por prever a análise da experiência (monitoramento e controle) e a oportunidade de mudar os rumos do projeto, testando novas soluções, para atingir os objetivos determinados. Esta caracterização também sugere que a abordagem experiencial permite a combinação de diversas formas de aprendizagem, o que reforçou a opção inicial.



A partir da recuperação das principais definições pode-se inferir uma das contribuições fundamentais do presente trabalho: organizar uma base conceitual que dê suporte à utilização da abordagem experiencial no ensino de gerenciamento de projetos, e também apresentar uma metodologia que permite sua aplicação. Ao fazer isso, a pesquisa atende o primeiro objetivo específico definido para ela: descrever a metodologia, baseada na aprendizagem experiencial, utilizada na condução das aulas na disciplina de gerenciamento de projetos ministrada na UDESC/ESAG.

A descrição da metodologia é uma contribuição considerada importante, mas que pode ser potencializada com a verificação do aprendizado dos alunos que cursaram a disciplina. Dentro deste trabalho optou-se por considerar a efetividade do aprendizado por meio do desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos. Como a temática da competência é bastante ampla e com correntes bem definidas, buscou-se aquela com maior aderência à abordagem experiencial adotada: a corrente francesa.

Com base nas referências de Le Boterf e Zarifian, aplicou-se o entendimento de competência como faculdade de mobilizar recursos pessoais e do meio para a resolução de problemas reais e o atingimento de objetivos determinados. Nesse sentido, a competência existe apenas na atitude que a expressa. Para o levantamento das competências desenvolvidas pelos alunos da disciplina de gerenciamento de projetos utilizou-se a técnica de *focus group*, aplicada a grupos com seis integrantes, agrupados por papel no projeto: gerentes de projeto, líderes de equipe e participantes do projeto.

Após transcrição e análise, os resultados convergiram para as seguintes competências:

- a) Estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho;
- b) Saber organizar o fluxo de informações e facilitar a comunicação;
- c) Estabelecer uma relação harmoniosa com a equipe;
- d) Promover a delegação de responsabilidades;
- e) Saber aplicar técnicas de gerenciamento de projetos para acompanhar o desempenho;
- f) Saber quando há necessidade de promover mudanças na equipe para não comprometer o resultado;
- g) Ser capaz de promover alterações de rumo e adaptações, mantendo a consistência do projeto;

- h) Saber planejar e assumir uma postura proativa diante do trabalho a ser realizado.

As primeiras três competências, relacionadas a habilidades de liderança e comunicação, foram consideradas predominantes por serem as mais referenciadas pelos alunos. As competências elencadas evidenciam o cumprimento do segundo objetivo específico proposto para a pesquisa: levantar as competências desenvolvidas durante a aplicação da metodologia desenvolvida.

Além disso, outro resultado do levantamento realizado por meio do grupo focal foi a confirmação de capacidades e habilidades para o gerenciamento de projetos apresentadas pelos diversos autores referenciados da área, resultando nas seguintes: capacidade de resolver problemas, habilidades interpessoais, habilidades de comunicação, habilidades de gestão e liderança e habilidades técnicas. Dessa forma, pode-se evidenciar a aderência da pesquisa aos referenciais teóricos consultados.

Diante das competências levantadas, com o apoio das capacidades e habilidades corroboradas, o próximo passo atendeu ao terceiro e último objetivo específico estabelecido: validar o desenvolvimento das competências identificadas. A estratégia utilizada para tal foi a ampliação da amostra utilizada na técnica qualitativa de *focus group*, passando a considerar todos os alunos que cursaram a disciplina a partir do primeiro semestre do ano de 2007. Dessa forma, foi utilizada a técnica de *survey* para o envio de um questionário a 763 alunos, resultando em 190 respostas.

Os dados levantados com a técnica de *survey* foram analisados de forma quantitativa, com utilização de estatística descritiva. Os resultados apontaram um desenvolvimento das competências para o gerenciamento de projetos considerado satisfatório, com predominância das respostas “um pouco alto” e “muito alto”, com média de 66,12%, contra 9,66% de resultados considerando o desenvolvimento “um pouco baixo” e “muito baixo”.

A contemplação das capacidades e habilidades para o gerenciamento de projetos apresentou um resultado geral próximo ao das competências identificadas. Os desenvolvimentos considerados satisfatórios, definidos como “um pouco alto” e “muito alto”, somam uma média de 66,25%, contra os desenvolvimentos considerados insatisfatórios, identificados como “um pouco baixo” e “muito baixo”, que somaram 7,08% das respostas obtidas.

Por fim, a validação dos resultados obtidos foi reforçada com a consideração, por 92,35% dos respondentes, de que as competências,

capacidades e habilidades identificadas foram adequadas ao aprendizado desenvolvido na disciplina. Ou seja, apenas 7,65% (14 de 190) dos alunos considerou que as competências, capacidades e habilidades identificadas no questionário não eram adequadas ao aprendizado desenvolvido na disciplina.

A consecução dos objetivos específicos definidos para esta pesquisa permite verificar o atendimento também de seu objetivo geral, estabelecido como: analisar a efetividade da abordagem experiencial no desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos, quando aplicada em uma disciplina específica em um curso de graduação em Administração.

Tendo como base os resultados apresentados, pode-se afirmar que a abordagem experiencial, da forma como descrita sua aplicação, é efetiva no desenvolvimento de competências para o gerenciamento de projetos. Essa afirmação é verdadeira dentro do contexto estudado, o que não impede a observação de limitações na pesquisa e de sugestões para trabalhos futuros.

Com relação às limitações, pode-se argumentar que boa parte das decisões, ou refinamentos, aplicados à pesquisa representam uma potencial limitação. Por exemplo, as técnicas de coleta de dados escolhidas, ou a opção pela corrente francesa para o entendimento de competência. No entanto, optou-se por destacar duas limitações: uma referente ao tamanho e definição da amostra e outra à possibilidade de comparação.

Talvez a principal limitação da presente pesquisa seja referente a amostra trabalhada com a técnica de *survey*. Apesar de relevante dentro da população pesquisada, ela não pode ser considerada uma amostra estatística por: não considerar a quantidade de respondentes requerida e por não considerar a participação aleatória, que ocorre quando cada elemento da população apresenta uma probabilidade conhecida de ser escolhido. Na pesquisa, o tamanho da amostra foi limitado principalmente pela atualização dos dados de alunos egressos mantida pela instituição, que resultou em uma concentração das respostas em alunos de turmas mais recentes. Além disso, os respondentes foram voluntários, ou seja, não foram determinados critérios para sua escolha, apenas o de ter cursado a disciplina em determinado intervalo de tempo.

Outra limitação da pesquisa refere-se à não comparação dos resultados obtidos com grupos de alunos matriculados em disciplinas de gerenciamento de projetos ministradas com base em outras abordagens, como a tradicional. Essa comparação poderia fornecer maiores subsídios

para a análise realizada, mas não foi contemplada dentro do escopo do presente trabalho.

As limitações apontadas representam, por si, oportunidades a serem exploradas em trabalhos futuros: contemplação de uma amostra estatística e aplicação do estudo em turmas nas quais a estratégia de ensino e aprendizagem esteja fundamentada em outras abordagens. Além delas, outra possibilidade de trabalho futuro refere-se à aplicação da abordagem utilizada em outras instituições de ensino superior e, talvez, também em iniciativas de capacitação dentro de organizações (*in company*).

Além da abordagem prevista para as considerações finais de um trabalho acadêmico também se optou por contemplar outras considerações, de caráter mais pessoal e subjetivo. Nesse sentido, inicialmente manifesta-se um grande contentamento com os retornos qualitativos obtidos com a interação com os alunos egressos. O elevado conceito que os alunos mantêm da disciplina supera as melhores expectativas e motiva a continuidade e o desenvolvimento do trabalho realizado.

Com base nos retornos obtidos, pretende-se em um futuro próximo levar adiante algumas iniciativas para aperfeiçoar e desenvolver o trabalho realizado:

- a) criar um instituto para ajudar os alunos no recebimento dos recursos captados. Atualmente, a maior parte das turmas opta por abrir uma associação, arcando com os procedimentos formais de sua criação e dissolução. No instituto seriam abertas contas poupança para os projetos, com o fornecimento de procurações para sua movimentação pelos alunos. Dessa forma, poderão contar com a segurança necessária para lidar com o crescente volume de recursos captados, sem as preocupações burocráticas de uma associação;
- b) recuperar informações detalhadas sobre todos os projetos realizados, disponibilizando-as em um endereço (*site*) na Internet. O interesse demonstrado pelos alunos com a evolução dos projetos motiva essa iniciativa e também as seguintes;
- c) elaborar, no mesmo endereço (*site*) na Internet, um cadastro para os alunos que cursaram a disciplina. O objetivo é mantê-los informados sobre os projetos atuais e criar um canal de comunicação com eles;

- d) criar um perfil no *Facebook* e no *Twitter* para a disciplina e os projetos realizados;
- e) firmar parcerias com empresas dispostas a colaborar na execução dos projetos;
- f) reunir os alunos (atuais e egressos) para comemorar 10 anos da realização de projetos na disciplina, a se realizar no início do segundo semestre de 2015.

Finalmente, ao evidenciar o cumprimento dos objetivos propostos para o presente trabalho e a satisfação com os retornos recebidos, são compartilhadas algumas últimas impressões:

- a) o ensino contextualizado e baseado na experiência, na prática dos conteúdos trabalhados, desperta um maior interesse por parte dos alunos;
- b) a criação de uma “cultura” em torno da disciplina, alimentada semestre após semestre, facilita a implementação de abordagens alternativas de ensino e aprendizagem;
- c) quando desafiados, os alunos dedicam-se mais;
- d) o fornecimento de autonomia aos alunos torna-os corresponsáveis pelos resultados e aprendizado obtido;
- e) as estratégias didáticas utilizadas podem proporcionar maior confiança aos alunos, o que é relevante nas últimas fases de um curso superior.

Enfim, a abordagem experiencial aplicada na disciplina de gerenciamento de projetos possibilita desenvolver nos alunos competências relevantes para sua prática profissional, mas também permite a formação de indivíduos socialmente atuantes e capazes de interagir adequadamente com outras pessoas, aptos a enfrentar os desafios de uma realidade marcada por constantes mudanças.



## REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Cecília de; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos**. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

BAUMGARTNER, John S. **Project management**. Homewood: Richard D. Irwin Inc, 1963.

BEARD, Colin; WILSON, John P. **Experiential Learning: a best practice handbook for educators and trainers**. Londres: Kogan Page, 2010.

BEHRENS, Marilda Aparecida. O paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis: Vozes, 2006.

BLANCHARD, Ken; CARLOS, John P.; RANDOLPH, Alan. **Empowerment takes more than a minute**. Berrett-Koehler Publishers, 2001.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRUNER, Jerome Seymour. **O processo da educação**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Ed. Nacional, 1978.

BURRELL, G; MORGAN, Gareth. **Sociological paradigms and organizational analysis**. Londres: Heinemann, 1979.

CODAS, Manuel M. Benítez; Gerência de projetos – uma reflexão histórica. **Revista de Administração de Empresas**. vol. 27, n. 1, jan/fev/mar, 1987. p.33-37.

COLLINS, Jill. HUSSEY, Roger. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. Tradução de Lucia Simonini. Porto Alegre: Bookman, 2005.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. **Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

DELHORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século Xxi. São

Paulo: Cortez, 2009. Disponível em:  
<http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>.

DESCARTES, René. Discurso do método. In: **Coleção os pensadores**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis: Vozes, 2010.

FEUERSCHÜTTE, Simone Ghisi. Competências do Empreendedor do Setor Hoteleiro: caracterização e análise baseadas na metodologia da história oral. **Tese de Doutorado**. Florianópolis, 2006.

IORE, Stephen; METCALF, David; MCDANIEL, Rudy. Theoretical foundations of experiential learning. In: SILBERMAN, Mel (ed.). **The handbook of experiential learning**. São Francisco: John Wiley & Sons, 2007.

FISCHER, André Luiz; DUTRA, Joel Souza; NAKATA, Lina Eiko; RUAS, Roberto. Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In: DUTRA, Joel Souza; FLEURY, Maria Tereza leme; RUAS, Roberto. **Competências: conceitos, métodos e experiências**. São Paulo: Atlas, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem**. Tradução de Therezinha Maria Ramos Tovar. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1983.

GIDO, Jack; CLEMENTS, James P. **Gestão de projetos**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2010.

GRAY, David E. Pesquisa no Mundo Real. Porto Alegre: Penso, 2012.

HAIR JR, Joseph F.; BABIN, Barry; MONEY, Arthur H.; SAMOUEL, Phillip. **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Porto Alegre, Bookman, 2005.



HELDMAN, Kim. **Gerência de projetos**: fundamentos – um guia prático para quem quer certificação em gerência de projetos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

JAPIASSU, Hilton. Alguns instrumentos conceituais; O que é a epistemologia?, In: **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

KEELING, Ralph. **Gestão de projetos**: uma abordagem global. São Paulo: Saraiva, 2006.

KNOWLES, Malcom S. **The modern practice of adult education**: andragogy versus pedagogy. Chicago: Follett Publishing Company, 1970.

KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. New Jersey: Prentice Hall, 1984.

KUHN, Thomas. Posfácio, in **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LEWIN, Kurt. **Teoria de campo em ciência social**. Tradução de Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: Pioneira, 1965.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino de graduação na Universidade** – a aula universitária. Disponível em: [http://www.ucg.br/site\\_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf](http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino.pdf). Acesso em: 14/06/2011.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

MEREDITH, Jack R.; MANTEL JR., Samuel J. **Administração de projetos**: uma abordagem gerencial. Rio de Janeiro: LTC, 2003.

MINTZBERG, Henry. **MBA? Não obrigado**: uma visão crítica sobre a gestão e o desenvolvimento de gerentes. Tradução de Bazan Tecnologia e Linguística. Porto Alegre: Bookman, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. Ensino, as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORGAN, David. L. **Focus group as qualitative research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1997.

MORGAN, Gareth. Paradigmas, metáforas e resolução de quebra-cabeças na Teoria das Organizações. **Revista de Administração de Empresas**, vol. 45, n.1, jan/mar, 2005.

NEWTON, Richard. **O gestor de projetos**. São Paulo: Prentice Hall, 2011.

NICOLINI, Alexandre. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, vol. 43, n. 2, abr/mai/jun, 2003. p.44.54.

OLIVEIRA, Míriam; FREITAS, Henrique. Focus group: instrumentalizando o seu planejamento. In: GODOL, Christiane Kleinübing; BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; BARBOSA DA SILVA, Arielson (orgs). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

OLIVEIRA, Marta Kohl de; **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Djalma P. R. **Sistemas, Organização & Métodos**. São Paulo: Atlas, 2007.

PAES DE PAULA, Ana Paula ; RODRIGUES, Marco Aurélio . Pedagogia Crítica no Ensino da Administração: Desafios e Possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 46, p. 10-22, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PFEFFER, Jeffrey; FONG, Christina T. The end of business schools? Less success than meets the eye. **Academy of Management Learning and Education**, vol. 1, n. 1, 2002, p. 78-95.

PFEFFER, Jeffrey; FONG, Christina T. The business schools ‘business’: some lessons from the US experience. **Journal of Management Studies**, vol. 41, n.8, dez, 2004, p.1501-1520.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.

PMI – Project Management Institute. **Um guia do conhecimento em gerenciamento de projetos (Guia PMBOK)**. 4 ed. Pensilvânia, 2008.

RABECHINI JUNIOR, Roque; MONTEIRO DE CARVALHO, Marly. Perfil das competências em equipes de projetos. **RAE Eletrônica**, vol. 2, n. 1, jan/jun, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou, Da educação**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Roberto Vatan. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. **Integração**, n. 40, jan/mar, 2005, p.19-31.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VALERIANO, Dalton. **Gerência em projetos: pesquisa, desenvolvimento e engenharia**. São Paulo: Makron Books, 1998.

VALERIANO, Dalton. **Moderno gerenciamento de projetos**. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

VARGAS, Ricardo V. **Manual prático de plano de projeto**. Rio de Janeiro: Brasport, 2003.

VIEIRA, Marcelo M. F. Por uma boa pesquisa (qualitativa) em administração. In: VIEIRA, Marcelo M. F.; ZOUAIN, Deborah M (orgs.). **Pesquisa qualitativa em administração**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.

ZARIFIAN, PHILIPPE. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

## APÊNDICE A – ROTEIRO FOCUS GROUP

**Propósito da pesquisa:** verificar a efetividade da abordagem experiencial no desenvolvimento de competências para gerenciamento de projetos.

**Apresentação inicial:** nome; local de nascimento, idade, semestre no qual cursou a disciplina, nome do projeto realizado por sua turma, profissão.

### **Experiência com a participação no projeto:**

#### **a) Preliminar**

- Quais suas expectativas no início da disciplina?
- Qual foi sua motivação inicial para desempenhar um papel diferenciado no projeto?

#### **b) Desenvolvimento do projeto**

- Quais foram os principais problemas, desafios, situações críticas encontrados na realização do projeto?
- O que você fez para lidar/enfrentar essas situações?
- Quais conhecimentos ou habilidades você teve que utilizar para lidar com esses problemas?

#### **c) Aprendizado**

- Quais seus principais aprendizados com a participação do projeto?
- Quais aprendizados você julga que ocorreram exclusivamente pela experiência prática? Ou seja, que não estariam disponíveis com aulas convencionais?

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Sou o professor Leandro Costa Schmitz e estou realizando uma pesquisa sobre a experiência e o aprendizado dos alunos com os projetos desenvolvidos na disciplina de Programação de Projetos II da Esag. Você pode ajudar muito respondendo as perguntas a seguir.

1. Como você avalia a disciplina e o projeto desenvolvido? Você considera seu aprendizado satisfatório?
2. Com relação as competências para o gerenciamento de projetos listadas a seguir, indique seu desenvolvimento em cada uma delas:

Competência	Desenvolvimento				
	1) Muito Baixo	2) Um pouco baixo	3) Médio	4) Um pouco alto	5) Muito alto
Estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho.					
Saber organizar o fluxo de informações e facilitar a comunicação.					
Estabelecer uma relação harmoniosa com a equipe do projeto.					
Promover a delegação de responsabilidades.					
Saber aplicar técnicas de gerenciamento de projetos para acompanhar o desempenho.					
Saber quando há necessidade de promover mudanças na equipe para não comprometer o resultado.					
Ser capaz de promover alterações de rumo e adaptações, mantendo a consistência do projeto.					
Saber planejar e assumir uma postura proativa diante do trabalho a ser realizado.					

3. Classifique as competências seguintes em uma escala de 1 (mais desenvolvida por mim) a 8 (menos desenvolvida por mim)

<b>Competência</b>	<b>Classificação</b>
Estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho	
Saber organizar o fluxo de informações e facilitar a comunicação	
Estabelecer uma relação harmoniosa com a equipe do projeto	
Promover a delegação de responsabilidades	
Saber aplicar técnicas de gerenciamento de projetos para acompanhar o desempenho	
Saber quando há necessidade de promover mudanças na equipe para não comprometer o resultado	
Ser capaz de promover alterações de rumo e adaptações, mantendo a consistência do projeto	
Saber planejar e assumir uma postura proativa diante do trabalho a ser realizado	

4. Com relação as capacidades e habilidades para o gerenciamento de projetos, indique seu desenvolvimento em cada um deles:

<b>Conhecimentos, capacidades e habilidades</b>	<b>Desenvolvimento</b>				
	<b>1) Baixo</b>	<b>2) Um pouco baixo</b>	<b>3) Médio</b>	<b>4) Um pouco alto</b>	<b>5) Muito alto</b>
Habilidades de gestão e liderança.					
Habilidades de comunicação.					
Habilidades interpessoais.					
Capacidade de resolver problemas.					
Habilidades técnicas.					

5. Classifique as capacidades e habilidades seguintes em uma escala de 1 (mais desenvolvido por mim) a 5 (menos desenvolvido por mim)

<b>Conhecimentos, capacidades e habilidades</b>	<b>Classificação</b>
Habilidades de gestão e liderança	
Habilidades de comunicação	
Habilidades interpessoais	
Capacidade de resolver problemas	
Habilidades técnicas	

6. Você considera que as competências, capacidades e habilidades destacadas nas questões anteriores (2 a 5) refletem adequadamente o aprendizado desenvolvido na disciplina de Programação e Projetos II? (S | N)
7. Se você respondeu não para a questão anterior, qual(is) competência(s), capacidade(s) e habilidade(s) desenvolvida(s) gostaria de acrescentar?
8. Manifeste sua visão a respeito de cada uma das seguintes afirmações:
- 1) Discordo totalmente
  - 2) Discordo parcialmente
  - 3) Não concorda nem discorda
  - 4) Concorda parcialmente
  - 5) Concorda totalmente

<b>Afirmação</b>	<b>1)</b>	<b>2)</b>	<b>3)</b>	<b>4)</b>	<b>5)</b>
A abordagem de ensino utilizada, com a execução prática de um projeto, é adequada para a criação de competências em gerenciamento de projetos.					
Tive oportunidade de colocar em prática, durante minha trajetória profissional, competências que adquiri na disciplina de Programação e Projetos II.					
Considero os conhecimentos adquiridos na disciplina de Programação e Projetos II relevantes para minha vida profissional.					
A participação do projeto me trouxe mais confiança para o trabalho com gerenciamento de projetos.					

## PERFIL DO ENTREVISTADO

9. Sexo (M | F)
10. Semestre no qual cursou a disciplina: (Dropdown: 2007/1 a 2012/2)
11. Há quanto tempo você concluiu sua graduação em Administração na Esag: (Dropdown: 7 anos ou mais, 6,5 anos, 6 anos...)
12. Você já teve experiência profissional com gerenciamento de projetos? (S | N)
13. Se você respondeu sim a questão anterior, você trabalha especificamente com gerenciamento de projetos? (S | N)

Agradeço sua participação!  
Prof. Leandro Schmitz



### APÊNDICE C – GRUPO FOCAL – GERENTES

Dificuldades percebidas/ Situação complexa	Ação diante das dificuldades	Definição da competência	Recursos mobilizados Le Boterf (2003)	Habilidades, conhecimentos e capacidades do GP
<p><i>Assim, pelo menos na minha turma, né, a minha maior preocupação era realmente do pessoal acabar se matando, né?</i> (PARTICIPANTE 01)</p>	<p><i>[...] eu não gerencio uma equipe que vai executar alguma coisa, eu estou aqui coordenando vocês e, realmente, é mediação, conversando, brincando e tentando levar.</i> (PARTICIPANTE 02)</p>	<p>- Estabelecer uma relação harmoniosa com a equipe do projeto.</p>	<p>- Saberes teóricos: técnicas de gerenciamento de conflitos; - Saber do meio: conhecimento das características da turma; - Saber fazer empíricos: o gerenciamento de conflitos é experimentado na prática; - Saber fazer relacionais: capacidade de comunicação e formação de equipe; - Saber fazer cognitivos: capacidade de alternar estratégias para resolver conflitos.</p>	<p>- Capacidade de resolver problemas; - Habilidades interpessoais; - Habilidades de comunicação;</p>

<p><i>[...] a maior dificuldade, assim, eu lidei com quarenta e sete pessoas que eu não conhecia as qualidades ou as limitações de cada um pra produzir um resultado explosivo em quatro meses.</i> (PARTICIPANTE 03)</p>	<p><i>Ai tinha número par pra... queriam que eu tivesse o ultimo voto, falavam “escolhe”. Isso não tem como acontecer, eu não gerencio uma equipe que vai executar alguma coisa, eu estou aqui coordenando vocês e, realmente, é mediação, conversando, brincando e tentando levar.</i> (PARTICIPANTE 03)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber mobilizar as qualidades dos recursos humanos para a consecução dos objetivos do projeto.</li> <li>- Estabelecer uma relação harmoniosa com a equipe do projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes teóricos: técnicas de gestão de pessoas e gerenciamento de conflitos;</li> <li>- Saber do meio: contexto no qual o projeto ocorre, conhecimento dos participantes do projeto;</li> <li>- Saber fazer empíricos: dificuldades que ocorrem na execução do projeto;</li> <li>- Saber fazer relacionais: cooperação com os demais participantes;</li> <li>- Saber fazer cognitivos: buscar novas abordagens para lidar com problemas diferentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades interpessoais</li> <li>- Habilidades de gestão e liderança;</li> <li>- Habilidades de comunicação;</li> </ul>
<p><i>[...] é que as pessoas querem sempre, elas acham sempre que é tua responsabilidade ter que puxar elas pro projeto, assim, e não que é responsabilidade delas se interessarem</i></p>	<p><i>Então, no final, se tu quiser mesmo que todo mundo participe, tu tem que dar uma de mãe e ficar puxando todo mundo pelo braço ou então dane-se, e quem quiser participar, participa e</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes teóricos: técnicas de liderança e motivação;</li> <li>- Saber do meio: conhecimento dos participantes do projeto;</li> <li>- Saber fazer empíricos: ensinamentos com os resultados obtidos;</li> <li>- Saber fazer relacionais: necessidade de cooperação dos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades de gestão e liderança;</li> <li>- Habilidades interpessoais.</li> </ul>

<i>e vir atrás.</i> (PARTICIPANTE 01)	<i>quem não quiser, não participa.</i> (PARTICIPANTE 01)		participantes; - Saber fazer cognitivos: utilização de técnicas de motivação alternativas.	
<i>A nossa grande dificuldade era fazer todo mundo se sentir participativo, assim. Eu lembro que a gente queria que não tivesse..., chegava um momento que a pessoa dizia “ah, minha opinião nem vai valer a pena” e a pessoa tentava se colocar mais reativa às nossas decisões, então a nossa principal dificuldade era trazer essa pessoa de volta e tentar fazer ela se tornar participativa.</i> (PARTICIPANTE 02)	<i>[...] a gente tentava, a partir das ideias, então “como é que tu acha que seria interessante?” “ah, eu gostaria de fazer essa ideia assim, assim, assim”. Então a gente dava uma semi coordenação pra aquela pessoa fazer aquilo e ela virava meio que responsável, então ela sentia que ela era meio responsável, então, ela sentia que a dificuldade também estava na mão dela</i> [...] (PARTICIPANTE 02)	- Estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho.	- Saberes teóricos: técnicas de liderança e motivação; - Saber do meio: conhecimento dos participantes do projeto; - Saber fazer empíricos: ensinamentos com os resultados obtidos; - Saber fazer relacionais: necessidade de cooperação dos participantes; - Saber fazer cognitivos: utilização de técnicas de motivação alternativas.	- Habilidades de gestão e liderança; - Habilidades interpessoais.

<p><i>[...] elas não sabem da responsabilidade que elas vão ter, elas não sabem que o que elas vão fazer. Então, às vezes uma pessoa pega uma diretoria, pô, ela faz duas faculdades, ela trabalha, e aí ela acha “não, vou dar conta, me apaixonei pelo projeto, quero ser coordenador”. Só que, na verdade é muito trabalho depois disso e a gente, como gerente do projeto, tem que, a gente não tem uma função específica, no caso, não cuida só do marketing, cuida de tudo, mas, ao mesmo tempo, a gente tem que mostrar pros</i></p>	<p><i>A pessoa de projetos tem que coordenar, tem que estar ali, tem que estar em cima de todo mundo, saber que todo mundo está no prazo e a menina também tinha trezentas mil coisas pra fazer, aí eu que tenho que fazer, tenho que cuidar disso, disso, aí eu tenho que fazer o trabalho dela, trabalho do outro, tem que puxar tudo pra si e dar um jeito pra dar certo no final.</i> (PARTICIPANTE 04)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar informações sobre o andamento do projeto para a tomada de decisões;</li> <li>- Estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes teóricos: conhecimento de técnicas e softwares de gerenciamento de projetos, bem como técnicas de liderança e motivação;</li> <li>- Saber do meio: conhecimento da área de aplicação do projeto e dos participantes da equipe;</li> <li>- Saber fazer empíricos: ensinamentos e informações obtidas por meio da utilização de softwares e técnicas de gerenciamento de projetos e liderança;</li> <li>- Saber fazer relacionais: necessidade de cooperação dos participantes;</li> <li>- Saber fazer cognitivos: articular diferentes estratégias de acordo com as informações obtidas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades de gestão e liderança;</li> <li>- Habilidades interpessoais;</li> <li>- Habilidades de comunicação.</li> </ul>
---	---	---	---	---

<i>outros que a gente faz tudo, porque a gente não pode mostrar que a gente não está responsável por nada, mas a gente tem que estar a par de tudo. Esse é o mais difícil.</i> (PARTICIPANTE 04)				
<i>Acho que outra dificuldade que a gente, não sei de vocês, mas, pra mim, a gente lida muito com amigo, né? É muito difícil tu liderar o teu amigo. Às vezes, separar amizade...</i> (PARTICIPANTE 05)	<i>(alguém) estava falando, de nunca, nunca, como é que a palavra, não é cobrar, a palavra não é cobrar, mas, assim, nunca discutir, nunca desautorizar o outro gerente na frente de outra pessoa, assim.</i> (PARTICIPANTE 04)	- Saber como proceder na posição de líder .	- Saber fazer empíricos: verificar como o comportamento e postura do líder influenciam os demais participantes; - Saber fazer relacionais: cooperação e comunicação adequada com os participantes do projeto. - Saber fazer cognitivos: mudança na postura a partir do retorno dos demais participantes.	- Habilidades de comunicação; - Habilidades interpessoais.
<i>Eu acho que o que eu não imaginava era esse papel de</i>	<i>Mas o meu chegou uma hora que eu falei “pessoal, passa pro</i>	- Promover a delegação de responsabilidades;	- Saberes teóricos: técnicas de liderança e gestão de equipes; - Saber do meio: conhecimento	- Habilidades de comunicação; - Habilidades de

<p><i>mediador. Esse papel eu não imaginava de jeito nenhum e eu aprendia ali, também.</i> (PARTICIPANTE 04)</p> <p><i>[...] Todas as ideias e todos os problemas, enfim, eles vinham falar contigo, então tu acabava virando, tinha que ser uma referência em todas as gerências e porque todo mundo vinha te passar “o cara falou a e daí eu falei b”.</i> (PARTICIPANTE 05)</p>	<p><i>gerente da área e os gerentes discutem”, senão não tinha como.</i> (PARTICIPANTE 05)</p>	<p>- Saber como proceder na posição de líder.</p>	<p>dos participantes do projeto.</p> <p>- Saber fazer relacionais: cooperação e delegação de atribuições.</p>	<p>gestão e liderança;</p>
<p><i>Nosso gerente de captação não fez uma captação e é nessas horas que a gente vai... que a gente, gerente de projeto, tem que meter a cara,</i></p>	<p><i>Eu sentei com o nosso gerente de captação, ele, por sinal, era meu amigo e eu sentei com ele e falei “olha, não tá dando, tu não tá trazendo resultado e</i></p>	<p>- Saber quando há necessidade de promover mudanças na equipe para não comprometer o resultado;</p>	<p>- Saberes teóricos: técnicas de gestão de pessoas, avaliação de desempenho, técnicas de captação de recursos.</p> <p>- Saber do meio: conhecimento dos participantes e do contexto do projeto;</p>	<p>- Capacidade de resolver problemas;</p> <p>- Habilidades de gestão e liderança.</p>

<p><i>senão a responsabilidade vai cair pra gente.</i> (PARTICIPANTE 06)</p> <p><i>[...] Acho que, é recorrente ter problema de captação, a gente também teve.</i> (PARTICIPANTE 02)</p>	<p><i>não tem problema se tu quiser desistir [...] mas sai e a gente põe outra pessoa no teu lugar que tenha tempo, que possa fazer”.</i> (PARTICIPANTE 06)</p> <p><i>daí a gente não trocou, dividiu as áreas, marketing e captação estavam juntas, aí a gente dividiu, o gerente de captação que assumiu não deu resultado e o de marketing ele era eficiente demais, assim, ele marcava muita entrevista e a gente não tinha a conta ainda pra passar, a gente não tinha feito, vamos supor, a camiseta pra</i></p>	<p>- Saber articular ações junto a empresas para captar recursos para o projeto.</p>	<p>- Saber fazer empíricos: aprendizado com a realização de reuniões e propostas de captação.</p> <p>- Saber fazer cognitivos: mudança nas estratégias de captação motivadas por resultados insuficientes.</p>	
--	--	--	--	--

	<i>ir na primeira entrevista. Então essa foi uma das dificuldades [...].</i> (PARTICIPANTE 05)			
<i>Prever demanda sempre eu acho que é uma coisa bem discutível, não é? A gente teve várias reuniões e falava “ah, vamos fazer um evento pra setecentos, não, pra quinhentos, não, pra trezentos, não, pra mil”. E isso tomou bastante o nosso tempo. Realmente prever o quanto as pessoas iam consumir... (PARTICIPANTE 06)</i>	<i>Os cenários também, né? Tem que prever cenários em relação a tudo.</i> (PARTICIPANTE 06)	- Saber construir cenários para lidar com diferentes níveis de demanda.	- Saberes teóricos: técnicas de previsão de demanda e construção de cenários. - Saber do meio: conhecimento do ambiente (mercado) no qual o projeto está inserido;	- Habilidades de gestão e liderança.
<i>Eu acho que o que me tirou da zona de conforto de cara,</i>	<i>Hoje eu consigo falar, se precisar, posso ficar um pouco</i>	- Saber expressar-se adequadamente em público.	- Saber fazer empíricos: participação em entrevistas e eventos permite o	- Habilidades de comunicação.



<p><i>assim, foi a entrevista, porque eu sou muito brincalhão, mas eu fico tímido na hora de falar em público e daí, pô, teve entrevista em rádio, entrevista em televisão, jornal e isso me fez sair da zona de conforto.</i></p> <p>(PARTICIPANTE 05)</p>	<p><i>nervoso, também, mas melhorei bastante, eu acho que... questão de gerenciamento eu vi que eu posso ser capaz se eu tomar à frente e resolver fazer, coisa que antes eu achava que eu não ia conseguir fazer. Acho que mudou muito.</i></p> <p>(PARTICIPANTE 05)</p>		<p>desenvolvimento da eloquência.</p>	
---	---	--	---------------------------------------	--

## APÊNDICE D – GRUPO FOCAL – LÍDERES DE EQUIPE

<b>Dificuldades percebidas/ Situação complexa</b>	<b>Ação diante das dificuldades</b>	<b>Definição da competência</b>	<b>Recursos mobilizados Le Boterf (2003)</b>	<b>Habilidades, conhecimentos e capacidades do GP</b>
<i>Ah, na hora me veio a questão da comunicação. nossa essa é mais crítica, assim, que é, acaba que é muito difícil encontrar presencialmente para tomar as decisões, então por e-mail também funcionava, mas nunca ficava bem claro e isso atrasava muito, né, daí no fim quando alguns decidiam tomar decisão, daí gerava discussão porque não, não vieram todos [...].</i>	<i>Planejar, esperar acontecer e não ficar querendo fazer tudo na corrida, porque querem o resultado para ontem, tem que fazer até com a minha parte, eu fiz uma estratégia de comunicação, bem devagarinho, que deu muito certo. (PARTICIPANTE 04)  [...] a gente decidiu um semestre antes, foi uma coisa muito importante para nós.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber organizar o fluxo de informações e facilitar a comunicação;</li> <li>- Estabelecer uma relação harmoniosa com a equipe do projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes teóricos: técnicas e ferramentas de comunicação;</li> <li>- Saber do meio: conhecimento das demandas de informação dos participantes do projeto e das características da turma;</li> <li>- Saber fazer formalizados: domínio do processo de comunicação por sua aplicação recorrente;</li> <li>- Saber fazer empíricos: a comunicação adequada e a gestão dos relacionamentos é obtida por meio de sua aplicação prática;</li> <li>- Saber fazer relacionais: capacidade de comunicação e facilidade de estabelecer relações de cooperação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades de comunicação;</li> <li>- Habilidades interpessoais.</li> </ul>

<p>(PARTICIPANTE 06)</p>	<p><i>Então nós convencemos as pessoas do nosso projeto e nós meio que mapeamos quem a gente queria que de alguma forma fosse o gerente. Então a gente ia pra casa de uma, se reunia e depois saia pra jantar. Então essa comunicação entre nós era perfeita.</i> (PARTICIPANTE 01)</p>		<p>- Saber fazer cognitivos: mudanças nos processos e postura a partir dos resultados das estratégias de comunicação adotadas.</p>	
<p><i>[...] nós estávamos em mais de cinquenta alunos, eram cinquenta e um alunos eu acho no projeto e até por esse tamanho a comunicação não acontecia muito bem,</i></p>	<p><i>[...] então a gente tinha que decidir tudo entre a gerência.</i> (PARTICIPANTE 03)  <i>[...] a gente foi muito salvo pela causa, que eu acho que a causa</i></p>	<p>- Estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho; - Saber organizar o fluxo de</p>	<p>- Saberes teóricos: técnicas de liderança e motivação, técnicas de comunicação; - Saber do meio: conhecimento do projeto, da instituição beneficiada e dos participantes; - Saber fazer empíricos: o aprendizado envolvido é obtido pela prática diante das</p>	<p>- Habilidades interpessoais; - Habilidades de gestão e liderança; - Habilidades de comunicação.</p>

<p><i>entre, sempre que a gente tentava abrir qualquer tópico para a questão era impossível, que era muita gente, então a gente tinha que decidir tudo entre a gerência e a gente não passava essas informações também para a turma, então a comunicação entre gerência funcionava bem, por mais que ela funcionasse com conflito a gente se comunicava muito, mas a gente comunicar á turma o que estava acontecendo era basicamente, assim, toma e vende, toma e vai ser assim, então isso gerou certa</i></p>	<p><i>era muito nobre, então a gente conseguiu mobilizar muito o pessoal pela causa, mas não rolou muita... foi um projeto bem cansativo de ser feito [...]</i> (PARTICIPANTE 03)</p> <p><i>Pelo que eu já conversei com os outros assim. Mas era impressionante como a causa trazia a gente de volta.</i> (PARTICIPANTE 02)</p>	<p>informações e facilitar a comunicação; - Estabelecer uma relação harmoniosa com a equipe do projeto.</p>	<p>dificuldades encontradas. - Saber fazer relacionais: capacidade de comunicação e de estabelecimento de relações de cooperação; - Saber fazer cognitivos: aplicação de novas abordagens para motivação e comunicação derivadas dos resultados obtidos.</p>	
--	--	---	--	--

desmotivação. (PARTICIPANTE 03)				
<p><i>[...] assim, o que mais me marcou foi à falta de envolvimento de todos, assim, eu acho que deve ser como em todos os projetos.</i></p> <p>(PARTICIPANTE 05)</p> <p><i>É comprometimento, o pessoal dizia que ia fazer uma coisa e aí não fazia e prejudicava o trabalho inteiro.</i></p> <p>(PARTICIPANTE 06)</p>	<p><i>[...] isso deixou, assim, a lição bem clara de registrar tudo, fazer tudo bem claramente.</i></p> <p>(PARTICIPANTE 06)</p> <p><i>[...] tu tá tão envolvido na causa que tu de alguma forma quer que os outros estejam tão envolvidos e tu não entende que aquilo não é importante pra a pessoa</i></p> <p>(PARTICIPANTE 03)</p>	<p>- Estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho;</p> <p>- Saber mobilizar as qualidades dos recursos humanos para a consecução dos objetivos do projeto.</p>	<p>- Saberes teóricos: técnicas de liderança e motivação;</p> <p>- Saber do meio: conhecimento dos participantes do projeto;</p> <p>- Saber fazer empíricos: o desempenho como líder é verificado com o exercício da função;</p> <p>- Saber fazer relacionais: capacidade de estabelecer relações de cooperação;</p> <p>- Saber fazer cognitivos: capacidade de adaptação da abordagem aos resultados obtidos;</p>	<p>- Habilidades interpessoais;</p> <p>- Habilidades de gestão e liderança;</p>
<p><i>[...] foi um desafio muito grande de engenharia humana. Aprender a lidar com pessoas de uma forma</i></p>	<p><i>E querendo ou não, a hierarquia não é por mal. Se está realmente na tua empresa e o cara é o</i></p>	<p>- Estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos</p>	<p>- Saberes teóricos: técnicas de liderança e motivação;</p> <p>- Saber do meio: conhecimento dos participantes do projeto;</p> <p>- Saber fazer empíricos: o</p>	<p>- Habilidades interpessoais;</p> <p>- Habilidades de gestão e liderança;</p>

<p><i>que eu nunca tinha aprendido. É muito difícil você motivar alguém que tá ali porque tem que estar. Está obrigado a estar naquela matéria pra se formar. Então você conseguir motivar cinquenta alunos que são obrigados a estarem ali é muito complicado.</i></p> <p>(PARTICIPANTE 03)</p>	<p><i>gerente do projeto e te disser para fazer isso, você não vai discutir tanto. Ali, tu realmente tem que motivar o cara a fazer. Tu não tem um peso maior para dizer, não, "faz", sabe.</i></p> <p>(PARTICIPANTE 02)</p>	<p>motivados com o trabalho;</p>	<p>desempenho como líder é verificado com o exercício da função;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber fazer relacionais: capacidade de estabelecer relações de cooperação;</li> <li>- Saber fazer cognitivos: capacidade de adaptação da abordagem aos resultados obtidos;</li> </ul>	
<p><i>[...] o problema mais perceptível que a gente teve foi o relacionamento entre os gerentes. É o conflito de ambos era muito forte, no meu projeto, assim, entre todos inclusive eu, digo, me incluo na situação. Era a</i></p>	<p>Nós trabalhamos no projeto um semestre antes e nas férias, enquanto estava todo mundo descansando, nós já estávamos decidindo o projeto. Então por isso que eu digo assim, a gente decidiu um semestre</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer uma relação harmoniosa com a equipe do projeto.</li> <li>- Estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes teóricos: técnicas de planejamento, de gerenciamento de conflitos, e de liderança e motivação;</li> <li>- Saber do meio: conhecimento das características da turma e dos participantes do projeto, conhecimento do projeto e seus beneficiários;</li> <li>- Saber fazer empíricos: o aprendizado relacionado ocorre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de resolver problemas;</li> <li>- Habilidades interpessoais;</li> <li>- Habilidades de gestão e liderança.</li> </ul>

<p><i>questão que muitos alunos, que a galera acha que sabe muito e na verdade não sabe nada, está se preparando ainda e começa a rolar um conflito muito forte para ver quem é o melhor ou quem tem mais voz ali dentro. A gente começou a ter muito conflito dentro da gerencia e esse conflito se espalhou entre a turma.</i> (PARTICIPANTE 03)</p>	<p>antes, foi uma coisa muito importante para nós. Então nós convencemos as pessoas do nosso projeto e nós meio que mapeamos quem a gente queria que de alguma forma fosse o gerente. E nós conseguimos. . Então a gente ia pra casa de uma, se reunia e depois saia pra jantar. Então essa comunicação entre nós era perfeita. (PARTICIPANTE 01)</p> <p>Pelo que eu já conversei com os outros assim. Mas era impressionante como a causa trazia a gente de volta.</p>	<p>- Saber planejar e assumir uma postura proativa diante do trabalho a ser realizado.</p>	<p>por meio da prática e dos desempenhos obtidos; - Saber fazer relacionais: o gerenciamento de conflitos exige cooperação entre os envolvidos; - Saber fazer cognitivos: o desempenho obtido permite a ratificação das abordagens ou sua alteração.</p>	
--	---	--	--	--

	(PARTICIPANTE 03)			
<i>[...] não sei se isso vem mudando ao longo das turmas, mas existia também um problema de que a única forma de cobrar teoricamente era a nota. Só que daí as próprias equipes, as vezes, quem não fazia nada se combinava, "ah, vamos nos dar 10" e aí ainda dava nota pior para quem estava trabalhando mais.</i> (PARTICIPANTE 05)	<i>[...] as pessoas tem que serem motivadas que por mais que tu de uma bordoadada, tu fala que a nota dela vai ser baixa ela não vai reagir só por isso, é tu conseguir vender para uma pessoa de fora aquele projeto, é, é a gente criar esse jogo de cintura porque no fim é isso é... Na prática.</i> (PARTICIPANTE 02)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho;</li> <li>- Saber como proceder na posição de líder .</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes teóricos: técnicas de liderança e motivação;</li> <li>- Saber do meio: conhecimento dos participantes do projeto;</li> <li>- Saber fazer empíricos: o aprendizado relacionado ocorre por meio da prática de liderança e dos desempenhos obtidos;</li> <li>- Saber fazer relacionais: capacidade de desenvolver relações de cooperação;</li> <li>- Saber fazer cognitivos: o desempenho obtido permite a ratificação das abordagens ou sua alteração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades de comunicação;</li> <li>- Habilidades de gestão e liderança;</li> </ul>
<i>Eu acho que assim, o grande problema que eu percebi, foi a dificuldade das</i>	<i>Pra mim, principalmente, foi um grande exercício</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover a delegação de responsabilidades;</li> <li>- Saber como</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes teóricos: técnicas de liderança e gestão de equipes;</li> <li>- Saber do meio: conhecimento dos participantes do projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades de comunicação;</li> <li>- Habilidades de gestão e</li> </ul>



<p><i>peessoas que não eram gerentes em receber feedbacks. As pessoas não tem essa maturidade e esse preparo. Elas acham que tu tá mandando.</i> (PARTICIPANTE 06)</p>	<p><i>de humildade. Tu ter que baixar a cabeça e tu ter que dizer, "não, tudo bem, eu faço por ti". Por outro lado foi questão de delegar. Porque como a gente queria que desse muito certo, a gente acabava de envolvendo de mais. Então a gente tinha que delegar [...]</i> (PARTICIPANTE 01)</p>	<p>proceder na posição de líder.</p>	<p>- Saber fazer relacionais: cooperação e delegação de atribuições.</p>	<p>liderança;</p>
<p><i>[...] é como ela falou essa questão de conflitos e de problemas, ou dá um, dá um problema lá toda semana tem que resolver.</i> (PARTICIPANTE 02)</p>	<p><i>[...] acho também quem estava nessa posição de gerente tem que ter, é muito a questão da imagem para o resto da equipe, então se der um problema e tu se desesperar aí a tua equipe mesmo é que</i></p>	<p>- Saber como proceder na posição de líder.</p>	<p>- Saber fazer empíricos: verificar como o comportamento e postura do líder influenciam os demais participantes; - Saber fazer relacionais: cooperação e comunicação adequada com os participantes do projeto. - Saber fazer cognitivos:</p>	<p>- Habilidades de comunicação; - Habilidades interpessoais.</p>

	<p><i>vai para o chão, então você tem que... você tem aquela postura tipo não, eu tenho que ser...</i> (PARTICIPANTE 02)</p> <p><i>Eu tenho que ser. O exemplo.</i> (PARTICIPANTE 06)</p> <p><i>E que não podia faltar, eu tinha que vender, eu tinha que estar ali sempre animado e sorrindo para todo mundo, e se desse problema a gente precisava decidir, ter a decisão rápida e bancar essa decisão [...] eu tenho que saber a hora de passar a mão, a hora</i></p>		<p>mudança na postura a partir do retorno dos demais participantes.</p>	
--	--	--	---	--

	<i>de dar bronca.</i> (PARTICIPANTE 02)			
<i>É, a parte humana é realmente a parte mais difícil assim. Na minha sala acho que eram 40 pessoas, a gente não teve tanto conflito entre os gerentes. Os gerentes se entendiam bem. Tinha uma coisa assim com áreas, porque as nossas áreas eram muito importante por essa separação. Porque tinha horas que a operação tinha que trabalhar muito mais que marketing, então as vezes tinha coisa que ficava numa área nebulosa de quem era aquele trabalho, aí as</i>	<i>E a gente fracionou o nosso projeto em vários... É que nosso objetivo não era tanto o dinheiro grande, era outros objetivos menores. Então como a gente fracionou muito em várias coisinhas, então a gente precisava muito das pessoas. O tempo todo para fazer volume. Então era complicado. Era realmente incentivar e tentar "não, a decisão é coletiva, vamos fazer", mas essa motivação pra mim era o mais complicado.</i> (PARTICIPANTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho;</li> <li>- Promover a delegação de responsabilidades;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber fazer empíricos: verificar como o fracionamento do projeto implica na participação e motivação;</li> <li>- Saber fazer relacionais: cooperação e comunicação adequada com os participantes do projeto.</li> <li>- Saber fazer cognitivos: mudança na postura a partir do retorno dos demais participantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades de comunicação;</li> <li>- Habilidades interpessoais.</li> </ul>

<p>vezes rolava uma discussão entre os gerentes, mas sempre era bem resolvida. As vezes o problema era motivar a turma, porque todo mundo está trabalhando voluntário. Voluntário involuntário, porque é obrigado a fazer. (PARTICIPANTE 02)</p>	<p>02)</p> <p><i>E querendo ou não, a hierarquia não é por mal. Se está realmente na tua empresa e o cara é o gerente do projeto e te disser para fazer isso, você não vai discutir tanto. Ali, tu realmente tem que motivar o cara a fazer. Tu não tem um peso maior para dizer, não, "faz", sabe.</i> (PARTICIPANTE 04)</p>			
<p>Aí a gente foi contratar a obra, que a gente fez uma obra física. Pô, fomos confiar no cara que era sobrinho da gestora. "Não, esse</p>	<p><i>Tivemos que contratar um outro cara e assim, porque a gente foi inocente. Ah vamos confiar no cara, se ele tá dizendo que é bom então</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber gerenciar fornecedores e contratos;</li> <li>- Saber aplicar técnicas de gerenciamento de projetos para</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes teóricos: técnicas de gerenciamento de projetos, fornecedores e contratos;</li> <li>- Saber do meio: conhecimento do mercado de fornecimento de uma região;</li> <li>- Saberes procedimentais:</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades de gestão e liderança.</li> </ul>

<p><i>pedreiro é fantástico, nota 10". Daí fui conversar com outro, que eu conhecia, o cara fez a minha casa, pô, é de confiança. Aí deu um precinho um pouquinho maior. "ah, então vamos no mais barato." Aí o cara fez tudo errado [...] Abandonou a obra. Aí no dia que ele ia acabar, pensei, "pô, ele vai acabar, eu tenho que falar com a gerente pra liberar a grana." Então vamos lá, libera e paga. Sumiu. Acabou. Deixou a obra lá como estava. Toda arrombada. Antes chovia em um lugar, quando ele</i></p>	<p><i>vamos lá. A gente não sentou com outro pedreiro para ver quanto poderia baixar pra nós ou o que podia fazer. Um cara que a gente já conhecia e sabia que era de confiança. Fomos aceitar a indicação.</i> (PARTICIPANTE 04)</p>	<p>acompanhar o desempenho;</p>	<p>relativos a criação de processos de compra. - Saber fazer relacionais: capacidade de negociação interlocução com fornecedores.</p>	
--	---	---------------------------------	---	--

<i>saiu chovia em dois.</i> (PARTICIPANTE 04)				
---	--	--	--	--

## APÊNDICE E – GRUPO FOCAL – PARTICIPANTES

<b>Dificuldades percebidas/ Situação complexa</b>	<b>Ação diante das dificuldades</b>	<b>Definição da competência</b>	<b>Recursos mobilizados Le Boterf (2003)</b>	<b>Habilidades, conhecimentos e capacidades do GP</b>
<p><i>[...] a gente depende de muitas pessoas, e às vezes isso travava porque você tinha as pessoas que só faziam aquilo que era extremamente necessário, iam até ali e tu tava empolgado, queria ir além, mas devido a ser uma disciplina e ter uma nota no final, tinha essas pessoas que tavam só fazendo aquilo.</i> (PARTICIPANTE 05)</p>	<p><i>Mas será que isso foi porque, ah, não foi delegado corretamente?</i> (PARTICIPANTE 05)</p> <p><i>[...] as coisas que me atrapalharam diretamente eu fui lá e fiz eu mesmo, ou... ou fiz junto, ou alguém que eu confiava bastante, que as vezes nem era a pessoa hierarquicamente certa praquilo.</i> (PARTICIPANTE 05)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho;</li> <li>- Saber planejar e assumir uma postura proativa diante do trabalho a ser realizado.</li> <li>- Promover a delegação de responsabilidades;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes teóricos: técnicas de liderança e motivação, técnicas de comunicação;</li> <li>- Saber do meio: conhecimento dos participantes do projeto;</li> <li>- Saber fazer empíricos: o aprendizado é obtido por meio da participação em uma situação prática.</li> <li>- Saber fazer relacionais: capacidade de estabelecer relações de cooperação;</li> <li>- Saber fazer cognitivos: aplicação de novas posturas a partir do aprendizado anterior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades de gestão e liderança;</li> <li>- Habilidades de comunicação.</li> </ul>

<p><i>A gente, a gente criou uma teoria, no projeto, em 40, 50...210Trabalham.</i> (PARTICIPANTE 04)</p> <p><i>Cinco trabalham mais os, os, mais quase 10 ajudam. Mais foram os cinco que levaram o projeto nas costas. Eu não sou um desses cinco.</i> (PARTICIPANTE 02)</p> <p><i>Eu acho que a maior dificuldade era, como tinha os gerentes, aí todo mundo dizia assim: a, se eu não resolver o gerente resolve; e isso acontece muitas</i></p>	<p>02)</p> <p><i>não dá pra gente se envolver em todos as áreas, assim , se não ninguém resolve nada.</i> (PARTICIPANTE 02)</p> <p><i>[...] a gente meio que fez uma minigerência do, do leilão.</i> (PARTICIPANTE 02)</p> <p><i>Fui me envolvendo pela motivação do grupo, principalmente da gerente que era muito querida na sala.</i> (PARTICIPANTE 05)</p>			
---	--	--	--	--



<p><i>vezes, eu acho, eu vi que aconteceu muito, por isso parecia que só cinco trabalhavam, porque muitas vezes a pessoa até fazia, e depois ela: ah, mas o meu, meu gerente resolve; e isso eu acho que foi que pareceu ter poucas pessoas trabalhando.</i></p> <p>(PARTICIPANTE 04)</p>				
<p><i>[...] por mais que se planeje na execução quase sempre é diferente.</i></p> <p>(PARTICIPANTE 01)</p> <p><i>Simplesmente a equipe de captação,</i></p>	<p><i>Tem que saber lidar com os imprevistos.</i></p> <p>(PARTICIPANTE 03)</p> <p><i>Mas por isso que as reuniões eram sempre boas. Eram sempre já prevendo possíveis problemas, antes</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber aplicar técnicas de gerenciamento de projetos para acompanhar o desempenho;</li> <li>- Saber quando há necessidade de promover mudanças na equipe para não</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes teóricos: técnicas de gerenciamento de projetos, comunicação e gerenciamento de conflitos;</li> <li>- Saber do meio: conhecer o contexto do projeto e de seus participantes;</li> <li>- Saber fazer empíricos: a necessidade de correções de rumo só podem ser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacidade de resolver problemas;</li> <li>- Habilidades de gestão e liderança.</li> </ul>

<p><i>no meio do caminho, já não era equipe de captação, a gente, eles simplesmente foram um, um ou dois pra cada lado e todo mundo tinha que captar, porque a gente teve um problema com o gerente, que foi a parte de colocar a, a... ele queria, ah, algumas coisa pra vida pessoal dele, os, ele queria os contatos.</i> (PARTICIPANTE 03)</p>	<p><i>deles acontecerem.</i> (PARTICIPANTE 04)</p> <p><i>foi a gente ter que desmanchar a captação.</i> (PARTICIPANTE 03)</p> <p><i>Então quando a gente percebeu isso, e que ele não tava dando resultado, foi chato, porque era um, é, ninguém queria fazer isso, mas todo mundo tiveram que chamar ele pra conversar, chamaram uma, duas, três, quatro, até uma hora que “oh, não vai mais ter uma captação específica. Vai cada um prum canto e todo mundo</i></p>	<p>comprometer o resultado; - Ser capaz de promover alterações de rumo e adaptações, mantendo a consistência do projeto.</p>	<p>verificadas na prática, durante a execução; - Saber fazer relacionais: capacidade de articular as mudanças com a equipe, estabelecer e manter relações de cooperação. - Saber fazer cognitivos: a partir do desempenho do projeto e seus integrantes, propor correções de rumo para assegurar o cumprimento de objetivos.</p>	
--	--	--	--	--

	<i>tem que participar disso ”.</i> (PARTICIPANTE 03)			
<p><i>[...] problemas que eu senti, ah... falta de comunicação interna.</i> (PARTICIPANTE 03)</p> <p><i>Eu tinha uma expectativa [...] de ter um envolvimento maior entre todos os, entre as equipes, e não simplesmente entre os seis, sete gerentes que, entre eles, e re, e replicavam a informação. Eu achei que ia, ia haver um, um toque maior entre as equipes à parte dos gerentes, assim, a</i></p>	<p><i>[...] eles não passavam algumas informações pro resto, também pra não desmotivar, porque algumas coisas tavam dando errado [...] e a equipe que tava participante tinha que tá motivada pra continuar as atividades.</i> (PARTICIPANTE 05)</p> <p><i>[No início] é uma desorganização tão grande que traumatizava, e a partir da segunda semana, semana o</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho;</li> <li>- Saber organizar o fluxo de informações e facilitar a comunicação;</li> <li>- Estabelecer uma relação harmoniosa com a equipe do projeto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saberes teóricos: técnicas de comunicação, liderança e motivação;</li> <li>- Saber do meio: conhecimento dos participantes e do projeto;</li> <li>- Saber fazer empíricos: o aprendizado envolvido é obtido pela prática diante das dificuldades encontradas.</li> <li>- Saber fazer relacionais: capacidade de comunicação e de estabelecimento de relações de cooperação;</li> <li>- Saber fazer cognitivos: aplicação de novas abordagens para comunicação derivadas dos resultados obtidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades interpessoais;</li> <li>- Habilidades de gestão e liderança;</li> <li>- Habilidades de comunicação.</li> </ul>

<p><i>gente ia conversar mais, ia discutir, um ia dar mais ideias pro outro.</i> (PARTICIPANTE 02)</p> <p><i>Comunicação interna pega e ferra tudo, porque se as pessoas não se comunicam como é que tu vai passar a informação correta pros [...] demais. Daí dá pane de informação.</i> (PARTICIPANTE 03)</p> <p><i>Essa falta de comunicação vinha, vinha de cima pra baixo, muitas vezes, assim. Muitas vezes eu falava direto com</i></p>	<p><i>gerente se reúne ...</i> (PARTICIPANTE 02)</p> <p><i>Eles fecham né.</i> (PARTICIPANTE 04)</p> <p><i>E fala assim, não, “é o seguinte pessoal, vamos voltar ao normal, vamos manter entre esse e esse, esse aqui é entre isso e isso”, porque acaba, acaba um pouco aquela questão da “pô, vamos abrir pra, pra todos poderem participar”, e começa a ficar muito restrito a poucos a decisão. Daí acaba excluindo, claro, aqueles que não tão nem aí, acaba excluindo alguns</i></p>			
--	---	--	--	--

<p><i>o gerente geral, porque se eu fosse falar com algum gerente de alguma outra área, eles não passavam informação.</i> (PARTICIPANTE 05)</p> <p><i>Mas assim, é... da parte de comunicação, te, teve muitos problemas pro meu projeto também, mas no início é, era todo mundo falando, era todo mundo dando opinião.</i> (PARTICIPANTE 05)</p> <p><i>O projeto começa muito assim, é difícil tu, tu fazer um</i></p>	<p><i>outros que gostariam de participar mais, porém não vão muito atrás, acaba excluindo uma galera, assim. E a decisão vai ficando cada vez mais centralizada nos gerentes.</i> (PARTICIPANTE 02)</p> <p><i>Eu tentei estreitar minha relação com a gerente porque como eu via que ela tava com muita vontade eu sabia que ia precisar de pessoas depois que continuassem indo quando o projeto acabasse [...].</i> (PARTICIPANTE 04)</p>			
---	---	--	--	--

<p><i>planejamento detalhado, até da comunicação, entendeu. Todo mundo pensa que se comunicar é fácil, “ah, tem e-mail, tal”, mas na verdade na hora... e daí depois o que aconteceu, mais pra metade do projeto, é que os gerentes começaram a tomar umas decisões à parte e comunicar.</i></p> <p>(PARTICIPANTE 04)</p>				
<p><i>Exato, a hierarquia não é real. E isso é pra mim é um dos maiores problemas dentro do projeto. Ah, porque assim, “ah,</i></p>	<p><i>Tem muitas vezes que a gente acaba tomando partido por mais que faça uma coisa sem o aval do grupo todo, sem, né,</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer uma relação de liderança e manter os recursos humanos motivados com o trabalho;</li> <li>- Promover a</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber do meio: conhecimento do projeto e de sua estrutura;</li> <li>- Saber fazer relacionais: estabelecer relações de cooperação para consecução</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Habilidades de gestão e liderança;</li> <li>- Habilidades de comunicação.</li> </ul>

<p><i>eu quero ser gerente”. Tá, ok, tu é gerente, mas assim, a hierarquia não existe, somos todos estudantes</i> (PARTICIPANTE 05)</p>	<p><i>um ok, a gente acaba tomando partido, fazendo aquilo que a gente acha que, né, que seria interessante.</i> (PARTICIPANTE 01)</p> <p><i>Quanto a essa parte de hierarquia, que você acabou falando com outras pessoas, e tal, que sabia que ia resolver, né, eu, particularmente, eu... tomei a preocupação de respeitar essa hierarquia [...]</i> (PARTICIPANTE 05)</p>	<p>delegação de responsabilidades;</p>	<p>dos objetivos do projeto; - Saber fazer cognitivos: o resultado das interações e o desempenho do projeto permitem validar a abordagem utilizada ou a criação de novas.</p>	
<p><i>Não, ia só pontuar que a comunicação inicial também foi um</i></p>	<p><i>Sério, cada detalhe que tem que pensar, que é complicado.</i></p>	<p>- Saber organizar o fluxo de informações e facilitar a</p>	<p>- Saberes teóricos: técnicas de comunicação e marketing; - Saber do meio: conhecer o</p>	<p>- Habilidades de gestão e liderança;</p>

<p><i>problema no nosso projeto. Eu participei do marketing, e a gente “ah, meu foco são os jovens, e não sei o quê”, e daí a gente fez tudo, é... vídeos voltados pros jovens, porque a gente escuta falar aí nos corredores pessoal falando “ah, festa”. A gente ia fazer gincana de verão, então, vídeo com biquíni, as mulher na praia, e tal. Nossa. Meu, tinha tanta gente criticando. Até alunos, os professores falando: “mas como vocês põem esse tipo de vídeo numa faculdade” e tal, e</i></p>	<p>(PARTICIPANTE 05)</p>	<p>comunicação; - Estabelecer o público alvo e criar a comunicação adequada.</p>	<p>contexto do projeto e seus <i>stakeholders</i>; - Saber fazer empíricos: as reações que a comunicação provoca são conhecidos apenas com sua prática; - Saber fazer cognitivos: oportunidade de elaborar novas abordagens a partir do resultado de comunicações anteriores.</p>	<p>- Habilidades de comunicação</p>
---	--------------------------	--	---	-------------------------------------



<i>nós pensando que estávamos atingindo o público jovem. Não, a gente tava arrumando confusão pro projeto.</i> (PARTICIPANTE 05)				
--	--	--	--	--

## ANEXO A – Descrição

Inserir anexo.